

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LE RAPPORT À L'ÉCRITURE ÉPISTOLAIRE EN MILIEUX SCOLAIRE ET  
EXTRASCOLAIRE : PRATIQUES ET PERCEPTIONS D'ÉLÈVES DE  
3<sup>e</sup> SECONDAIRE

MÉMOIRE  
PRÉSENTÉ  
COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN LINGUISTIQUE

PAR

KANKU NGANDU

DÉCEMBRE 2007

## REMERCIEMENTS

Au terme de cette recherche, nous tenons à adresser nos plus vifs remerciements à Madame Marie Nadeau, professeure au département de linguistique et didactique des langues à l'UQAM, qui a accepté de diriger ce mémoire de maîtrise. Sa disponibilité, sa rigueur, ses remarques et ses conseils nous ont été judicieux dans l'accomplissement de notre tâche. Nous ne pouvons passer sous silence l'apport des Mesdames Monique Lebrun et Louise Emirkanian, également professeures au département de linguistique et didactique des langues à l'UQAM, en tant que lectrices de notre projet et membres du comité d'évaluation de ce mémoire. Nous leur exprimons à travers ces lignes notre profonde gratitude.

Nous remercions du fond du cœur les professeures Marie Nadeau et Monique Lebrun de l'UQAM, Carole Fisher de l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC) et Noëlle Sorin de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) pour avoir contribué à la validation de nos instruments de recherche. Nous soulignons également que Marie-France Prévost et Étienne Kayembe Mpoyi, professeurs de français au secondaire, nous ont apporté, chacun à sa manière, collaboration et conseils dans la confection et la validation de notre questionnaire. Nous leur témoignons ici notre sincère reconnaissance.

Notre gratitude s'adresse aussi aux trois groupes d'élèves de 3<sup>e</sup> année du secondaire qui ont participé avec intérêt à la prise des données. Enfin, nous n'avons pas oublié l'enthousiasme de deux groupes d'adolescents qui nous ont permis de pré-tester nos instruments de recherche : qu'ils trouvent à travers ces mots, notre reconnaissance. À tous ceux qui, de près ou de loin, nous ont soutenus moralement ou matériellement, nous disons merci.

## TABLE DES MATIÈRES

<b>LISTE DES TABLEAUX.....</b>	<b>vii</b>
<b>LISTE DES ABRÉVIATIONS.....</b>	<b>x</b>
<b>RÉSUMÉ.....</b>	<b>xi</b>
<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>1</b>
 <b>CHAPITRE I</b>	
<b>PROBLÉMATIQUE.....</b>	<b>4</b>
1. 1. L'épistolaire de l'Internet.....	5
1. 1. 1. L'émergence d'une écriture de l'épistolaire.....	6
1. 2. Programmes d'études et ensembles didactiques.....	11
1. 2. 1. Programmes d'études.....	12
1. 2. 1. 1. Le programme d'études : Le français enseignement secondaire (MEQ, 1995).....	12
1. 2. 1. 2. Le programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, premier cycle(2003).....	15
1. 2. 2. Les ensembles didactiques.....	17
1. 3. Enquêtes antérieures et spécificité de la recherche.....	20
1. 3. 1. Interaction lecture-écriture.....	20
1. 3. 2. L'écriture scolaire et extrascolaire.....	25
1. 3. 3. Les recherches anglo-saxonnes.....	28
1. 4. Objectif de la recherche.....	36
 <b>CHAPITRE II</b>	
<b>CADRE THÉORIQUE.....</b>	<b>37</b>
2. 1. Le genre épistolaire.....	37
2. 1. 1. Définitions préliminaires de l'épistolaire.....	38

2. 1. 2.	Modèle de la pragmatique textuelle de l'épistolaire de Adam..	40
2. 1. 2. 1.	La structure compositionnelle de la forme épistolaire.....	40
2. 1. 2. 2.	Les genres du discours épistolaire.....	44
2. 1. 3.	L'épistolaire de l'Internet.....	47
2. 1. 3. 1.	Le courrier électronique.....	48
2. 1. 3. 2.	Le clavardage.....	50
2. 1. 3. 3.	Le forum de discussion.....	54
2. 1. 3. 4.	Le blogue.....	57
2. 2.	Le rapport à l'écriture.....	62
2. 2. 1.	Le concept de la représentation sociale.....	63
2. 2. 2.	Les attitudes et les opinions.....	64
2. 2. 3.	Le concept de la pratique.....	65
2. 3.	Les pratiques de l'écriture scolaire et extrascolaire.....	67
2. 4.	Le concept de la norme.....	72
2. 5.	Les questions de recherche.....	74
 <b>CHAPITRE III</b>		
<b>MÉTHODOLOGIE.....</b>		<b>76</b>
3. 1.	Le type de recherche.....	76
3. 2.	Les instruments de recherche et la validation.....	79
3. 2. 1.	Les questions fermées.....	83
3. 2. 2.	Les questions ouvertes.....	85
3. 2. 3.	La validation de l'instrument de recherche.....	90
3. 2. 4.	La pré-expérimentation.....	91
3. 3.	Les sujets.....	92
3. 4.	La collecte des données.....	96
3. 5.	Le traitement des données.....	97

3. 5. 1.	La codification des données.....	97
3. 5. 2.	La catégorisation des données.....	98
3. 6.	Les limites de la recherche.....	110

#### **CHAPITRE IV**

#### **DESCRIPTION ET ANALYSE DES RÉSULTATS..... 112**

4. 1.	la description et analyse des pratiques de l'épistolaire.....	112
4. 1. 1.	Les pratiques de l'épistolaire en classe ou en devoir.....	113
4. 1. 1. 1.	Les pratiques et les fréquences.....	115
4. 1. 1. 2.	Le destinataire, l'objet et la finalité de la lettre en classe ou en devoir.....	121
4. 1. 1. 3.	Les contraintes normatives dans la pratique épistolaire en classe ou en devoir.....	127
4. 1. 1. 4.	Synthèse sur les pratiques de l'écriture épistolaire en classe ou en devoir.....	130
4. 1. 2.	Les pratiques de l'écriture épistolaire en milieu extrascolaire..	132
4. 1. 2. 1.	Les pratiques et les fréquences de l'épistolaire en dehors de l'école.....	134
4. 1. 2. 2.	Le destinataire, l'objet et la finalité de la lettre en dehors de l'école.....	140
4. 1. 2. 3.	Les contraintes normatives dans la lettre extrascolaire.....	144
4. 1. 2. 4.	Les espaces de production épistolaire en dehors de l'école.....	147
4. 1. 2. 5.	Synthèse sur les pratiques de l'épistolaire en dehors l'école.....	151
4. 1. 3.	Conclusion sur les pratiques de l'épistolaire.....	152
4. 2.	Les perceptions de l'écriture épistolaire.....	158
4. 2. 1.	Les perceptions de l'épistolaire en milieu scolaire.....	158
4. 2. 1. 1.	Les opinions sur l'apprentissage de l'épistolaire..	159
4. 2. 1. 2.	Les facteurs d'appréciation dans les lettres écrites en milieu scolaire.....	165

4. 2. 1. 3.	Les facteurs non-motivants dans les lettres écrites en classe et en dehors des cours mais à l'école....	168
4. 2. 1. 4.	Les perceptions de la norme dans les lettres scolaires.....	169
4. 2. 1. 5.	Synthèse sur les perceptions de la lettre scolaire...	171
4. 2. 2.	Les perceptions de la lettre en dehors de l'école.....	172
4. 2. 2. 1.	Les perceptions de la fonction et de l'utilité de la lettre extrascolaire.....	172
4. 2. 2. 2.	Les facteurs d'appréciation dans les lettres écrites en dehors des cours.....	175
4. 2. 2. 3.	Les facteurs non-motivants dans les lettres écrites en dehors des cours.....	179
4. 2. 2. 4.	Les perceptions de la norme dans les lettres extrascolaire.....	181
4. 2. 2. 5.	Synthèse sur les perceptions de l'épistolaire extrascolaire.....	183
4. 2. 3.	Conclusion sur les perceptions de l'écriture épistolaire.....	184
4. 3.	Conclusion de l'analyse des données.....	186
<b>CONCLUSION.....</b>		<b>188</b>
<b>APPENDICE A : Questionnaire présenté aux élèves.....</b>		<b>196</b>
<b>APPENDICE B : Le questionnaire et la distribution des réponses à chaque question.....</b>		<b>217</b>
<b>APPENDICE C : La lettre type (Gosselin, 2005).....</b>		<b>292</b>
<b>APPENDICE D : Protocole de recherche.....</b>		<b>293</b>
1.	Lettre de consentement de l'élève.....	293
2.	Lettre de consentement parental.....	294
<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>		<b>295</b>

## LISTE DES TABLEAUX

Tableaux	Pages
1.1. Les pratiques d'écriture au secondaire : Programme d'études de 1995.....	14
1.2. Tableau comparatif de l'écriture épistolaire dans les programmes de 1995 et de 2003.....	16
1.3. Les variantes du journal dialogué.....	21
2.1. La structure compositionnelle de l'épistolaire.....	43
2.2. La lettre et le courriel : similitudes et divergences.....	49
2.3. La lettre et le clavardage : similitudes et différences.....	53
2.4. La lettre et le forum de discussion.....	56
2.5. La lettre et le blogue.....	59
2.6. Liens entre lettres de l'Internet, typologie textuelle (Adam, 1992) et genres épistolaires (Adam, 1998).....	61
3.1. La structure générale du questionnaire.....	82
3.2.a. Aperçu synoptique des liens entre les questions de recherche et le questionnaire sur les pratiques de l'épistolaire.....	88
3.2.b. Aperçu synoptique des liens entre les questions de recherche et le questionnaire sur les perceptions de l'épistolaire.....	89
3.3. La répartition des sujets par sexe, âge et langue.....	95
3.4. Les représentations catégorielles de la thématique et de la finalité dans la lettre scolaire et extrascolaire.....	101
3.5. Aperçu des catégories sur les espaces d'écriture épistolaire et leurs justifications.....	104
4.1. Le taux de non pratiquants et de pratiquants de l'épistolaire en classe ou en devoir selon le support.....	114
4.2. Le portrait de la pratique de l'épistolaire chez les élèves de 3 <sup>e</sup> sec.....	116

4.3. Distribution des élèves pratiquants selon la fréquence de la pratique et le support en classe ou comme devoir.....	118
4.4.a.Les destinataires, les objets et les finalités dans les pratiques épistolaires en classe ou en devoir .....	123
4.4.b.Le taux de non-réponses aux questions sur les destinataires, les objets et les finalités des pratiques épistolaires en classe ou en devoir parmi les élèves pratiquants .....	124
4.4. L'attention portée aux contraintes normatives dans les pratiques de l'épistolaire en classe ou en devoir.....	128
4.5. Fréquence de l'utilisation du correcteur automatique dans les pratiques de l'épistolaire en classe ou en devoir.....	129
4.6. Le taux de pratiquants et de non-pratiquants de l'épistolaire extrascolaire selon le support.....	133
4.7. Le portrait de la pratique extrascolaire de l'épistolaire chez les élèves de 3 <sup>e</sup> secondaire.....	135
4.8. La distribution des élèves pratiquants selon la fréquence de la pratique et le support en dehors de l'école.....	138
4.10.a.Les destinataires, les objets et les finalités dans la lettre extrascolaire.....	141
4.10.b.Le taux de non-réponses aux questions sur les destinataires, les objets et les finalités dans la lettre extrascolaire parmi les élèves pratiquants.....	142
4.11. L'attention portée aux contraintes normatives dans les pratiques épistolaires en dehors de l'école.....	145
4.12. La fréquence de l'utilisation du correcteur automatique dans les lettres extrascolaires.....	146
4. 13. Les espaces de production épistolaire selon les supports.....	148
4. 14. Les élèves grands utilisateurs des TIC en classe et en dehors de l'école.....	150
4.15. Aperçu synoptique des pratiques épistolaires en milieux scolaire et extrascolaire sur les pratiquants, la fréquence annuelle, le temps et la longueur.....	153



4.15. (suite) Aperçu synoptique des pratiques épistolaires en milieux scolaire et extrascolaire sur les destinataires, les objets et les finalités dominants.....	154
4.16. La ventilation des opinions des élèves aimant écrire des lettres en classe.....	160
4.17. Les points de vue des élèves sur les supports de productions.....	162
4.18. Les opinions sur les sortes de lettres et les supports à enseigner en classe.....	164
4.19. Les facteurs d'appréciation dans les lettres écrites en classe et dans les lettres produites en dehors des cours mais à l'école sur papier, sur ordinateur et dans Internet.....	166
4.20. Les facteurs non-motivants dans les lettres écrites en classe et en dehors des cours mais à l'école sur papier, sur ordinateur et dans Internet.....	168
4.21. Le degré d'appréciation de la lettre extrascolaire sur papier, sur ordinateur et dans Internet.....	173
4.22. Les opinions sur la nécessité de savoir écrire des lettres dans la vie...	174
4.23. Les facteurs d'appréciation dans les lettres écrites en dehors des cours sur papier, sur ordinateur et dans Internet.....	176
4.24. Raisons des préférences pour la lettre classique ou la lettre électronique.....	178
4.25. Les facteurs non-motivants dans les lettres écrites en dehors des Cours sur papier, sur ordinateur et dans Internet.....	180
4.26. Les perceptions de la norme dans les lettres extrascolaires sur papier, sur ordinateur et dans Internet.....	182

## LISTE DES ABRÉVIATIONS

BLOG(UE)	<i>Web log</i>
COURRIEL	Courrier électronique
CR	Classe réelle
CV	Classe virtuelle
EMAIL	<i>Electronic mail</i>
MÉL	Message électronique
MELSQ	Ministère de l'éducation, des loisirs et des sports (ancien MEQ).
MEQ	Ministère de l'éducation du Québec
MMS	<i>Multimedia Messaging Service</i>
NTCI	Nouvelles technologies de la communication et de l'information
NTICE	Nouvelles technologies de l'information, de la communication et de l'enseignement
SMS	<i>Short message service</i>
TIC	Technologies de l'information et de la communication

## RÉSUMÉ

L'émergence des TIC marque les pratiques scripturales des jeunes. Selon les recherches consultées, l'épistolaire de l'Internet semble avoir des incidences sur la qualité de la langue écrite des élèves. Notre recherche porte sur le rapport à l'écriture épistolaire des élèves du secondaire. Son objectif consiste à décrire les pratiques et les perceptions de l'épistolaire en milieux scolaire et extrascolaire. Nous croyons que la connaissance des comportements et des attitudes des élèves peut contribuer à documenter les recherches en didactique de l'écriture sur l'épistolaire et sa nouvelle composante de l'Internet.

Notre étude est descriptive et de type quantitatif. Toutefois, elle est constituée aussi des données qualitatives qui ont subi un traitement quantitatif. Notre instrument de recherche est un questionnaire écrit, composé de questions fermées et ouvertes. Nous l'avons fait valider auprès de deux enseignants de français au secondaire et quatre professeurs d'université spécialistes en didactique de l'écriture. Nous l'avons également pré-expérimenté auprès de deux groupes d'adolescents. Ceci a permis la prise des données dans trois classes de 3<sup>e</sup> secondaire à Montréal. Notre échantillon comprend 81 sujets dont l'âge varie entre 14 et 18 ans. L'analyse de contenu des réponses aux questions ouvertes, grâce au codage et à la catégorisation, nous a facilité le traitement et l'analyse des données.

L'analyse des résultats sur les pratiques de l'épistolaires fait ressortir que peu d'élèves écrivent des lettres en classe. Ils écrivent surtout leurs lettres sur papier, à l'ordinateur et par courriel. En dehors de l'école, les pratiques sont plus prononcées qu'en classe mais restent faibles si on se base sur l'échantillon décrit. Les élèves utilisent plus le courriel et le *chat*. Les lettres extrascolaires sont intimes et destinées aux amis dans le but de les informer. En dehors des cours, les élèves ne respectent pas beaucoup le code linguistique. Concernant les perceptions, les résultats révèlent un enthousiasme pour l'écriture épistolaire en classe sur ordinateur. Les jeunes veulent apprendre à écrire toutes sortes de lettres en classe. En dehors de l'école, ils apprécient le courriel et le *chat*. Leur espace privilégié d'écriture épistolaire reste le domicile. Leurs lettres extrascolaires sont davantage portées vers les correspondances intime, ouverte et d'affaire.

La dimension actuelle de notre échantillon ne permet pas la généralisation de ces résultats. Il serait intéressant de poursuivre cette recherche quant à son amplification sur une population scolaire plus représentative et plus diversifiée. Toutefois, la description des usages et des attitudes a fait ressortir des pratiques très variées et des attentes à combler auprès des jeunes en apprentissage de l'épistolaire.

**MOTS CLÉS :** rapport à l'écriture, écriture épistolaire, genres épistolaires, épistolaire de l'Internet, pratiques, perceptions, lettre, papier, ordinateur, courriel, clavardage, blogue, forum de discussion, élève, secondaire, scolaire, extrascolaire, didactique, TIC.

## INTRODUCTION

La multiplication des contextes d'écriture engendrée par l'avènement de nouvelles technologies de la communication et de l'Internet (NTCI) soulève des questions en didactique de l'écriture. Notre recherche s'inscrit dans cette optique. Nous nous intéressons à un genre d'écriture ancien, mais ramené aux premières loges des discussions didactiques par les NTCI. Il s'agit tout simplement de l'écriture épistolaire ou de la lettre.

Ainsi, de nouvelles formes d'écriture épistolaire sont apparues et sont surtout accueillies avec beaucoup d'enthousiasme par les jeunes. Leur impact sur les habitudes d'écriture se fait remarquer et nous pousse à nous interroger sur leur place dans le milieu éducatif, plus particulièrement en didactique de l'écriture. C'est pourquoi, afin d'alimenter cette réflexion, nous avons jugé utile d'étudier d'abord les comportements et les opinions des élèves face à l'écriture épistolaire.

Dans le premier chapitre consacré à la problématique, nous abordons d'abord la question de l'émergence de l'épistolaire de l'Internet, les difficultés des élèves et les lacunes de l'école et de la didactique de l'écriture à propos de l'apprentissage de l'épistolaire. Nous examinons ensuite les programmes scolaires et les ensembles didactiques. Afin de démontrer la spécificité de notre travail, nous présentons les enquêtes antérieures à notre recherche sur le journal dialogué, sur les usages de l'écriture scolaire et extrascolaire et sur quelques travaux anglo-saxons. Enfin, nous circonscrivons l'objectif de notre recherche.

Le deuxième chapitre met en exergue le cadre théorique sur lequel s'appuie notre recherche. À cet effet, nous définissons la lettre classique et quelques composantes de l'épistolaire de l'Internet. Nous présentons le modèle de la pragmatique textuelle (Adam, 1998). Nous définissons le rapport à l'écriture et ses concepts centraux. Nous soulignons aussi la dualité des pratiques de l'écriture scolaire et extrascolaire et nous esquissons quelques définitions de la norme dans la langue française. Enfin, nous présentons les questions de recherche en lien avec nos objectifs.

Dans le troisième chapitre, qui traite de la méthodologie, nous expliquons d'abord le type de recherche que nous avons entrepris, soit une enquête par questionnaire. Nous précisons par la suite la conception de notre instrument de recherche. Nous justifions également les critères de sélection de nos sujets pour la collecte des données. Nous clarifions les modalités qui ont présidé au traitement et à l'analyse des données. Enfin, nous présentons les limites de notre recherche.

Le quatrième et dernier chapitre présente les résultats du questionnaire sur les pratiques et les perceptions de l'écriture épistolaire auxquels des élèves de 3<sup>e</sup> année du secondaire ont répondu. Dans un premier temps, nous décrivons les pratiques de l'épistolaire en classe ou en devoir, puis en dehors de l'école. Nous analysons les pratiques épistolaires des élèves selon six supports de lettres : il s'agit de la lettre sur papier, de la lettre sur ordinateur, du courriel, du clavardage ou *chat*, du blogue et du forum de discussion. Nous étudions aussi les objets, les destinataires et les finalités de ces lettres y compris le respect de la norme et les espaces des pratiques extrascolaires de l'épistolaire. Dans un deuxième temps, nous décrivons les perceptions de l'écriture épistolaire par ces adolescents de 3<sup>e</sup> année secondaire en milieux scolaire et extrascolaire. Nous examinons d'abord leurs perceptions de l'épistolaire en classe et en dehors des cours, mais à l'école.

Ainsi, nous décrivons successivement, leurs opinions sur l'apprentissage de l'épistolaire, sur les facteurs qu'ils aiment et ceux qu'ils détestent quand ils écrivent des lettres à l'école. Nous terminons par leurs points de vue sur le respect de la norme. Ensuite, nous analysons leurs perceptions en dehors de l'école en nous attardant sur l'utilité de la lettre dans la vie, sur les facteurs qu'ils aiment et ceux qu'ils détestent quand ils rédigent des lettres et sur l'observation du code linguistique.

## CHAPITRE I

### PROBLÉMATIQUE

Les compétences à faire acquérir aux élèves en écriture et les résultats obtenus, interpellent souvent le monde de l'éducation. La faiblesse de la qualité du français écrit des apprenants en est la cause. Depuis deux décennies déjà, l'avènement d'une nouvelle forme de communication véhiculée par les Nouvelles Technologies de la Communication et de l'Information (NTCI) emballe les jeunes, chez qui de nouveaux comportements s'observent. (Anis, 2001; Henriette-Toussaint, 2000; Richaudeau, 2001, Godinet, 2002; Wenglinsky, 2006; Harper, Palen et Taylor, 2005; Lord et Lomicka, 2004 et David et Goncalves, 2007). Cette situation pose le problème du rôle de l'institution scolaire et suscite des interrogations sur l'apport de la didactique de l'écriture et les difficultés de la pratique enseignante qui en résultent. L'une de ces difficultés demeure la connaissance et la compréhension des aspirations de l'élève face aux objets de ses apprentissages. C'est pourquoi, nous nous attardons dans ce chapitre sur le problème du rapport à l'épistolaire des élèves du secondaire en milieux scolaire et extrascolaire.

En effet, nous nous demandons si le rapport à l'écriture épistolaire des apprenants est en adéquation aux modèles enseignés et à leurs besoins socioculturels de communiquer. L'enseignement- apprentissage de l'écriture à l'école et hors de l'école ouvre-t-il des brèches à la pratique de l'épistolaire en général, et particulièrement à l'épistolaire de l'Internet qui fascine (Anis, 2001) tant les apprenants. Afin de démontrer la particularité de notre sujet, nous jetons d'abord un regard sur l'écriture épistolaire dans Internet. Ensuite, nous analysons les programmes d'études et les ensembles didactiques afin d'y déceler la part consacrée à l'épistolaire. Puis, nous dressons un inventaire des écrits au Québec et dans l'espace francophone sur l'écriture épistolaire. Pour ce faire, nous abordons les études sur l'interaction lecture-

écriture au Québec par le biais du journal dialogué. Nous présentons par la suite les recherches sur les usages de l'écriture scolaire et extrascolaire par les jeunes. Enfin, nous synthétisons notre problématique avant de préciser l'objectif que nous poursuivons.

### **1. 1. L'épistolaire de l'Internet**

L'avènement des NTIC a engendré de nouveaux comportements dans la société en général et particulièrement chez les jeunes. L'engouement des élèves envers l'Internet suscite des discussions et des inquiétudes fondées ou injustifiées sur les nouvelles formes de communication. Les attraits du courriel, du *chat*, du blogue, du SMS et de la nouvelle écriture que ces messageries véhiculent semblent irrésistibles pour les jeunes. La particularité de tous ces messages, bien qu'ils soient écrits, est qu'ils se rapprochent des échanges oraux de plusieurs points de vue: interactions, contenus, orthographe, syntaxe... (Anis, 2001). Examinons de plus près ce qu'il en est de l'orthographe et de la syntaxe dans ces échanges.

Les allures phonétisantes de ces écrits de l'Internet entraînent une simplification et une réduction du code langagier dont l'institution scolaire ne peut s'accommoder. Les échanges des adolescents se font dans un étrange langage dont la syntaxe ne s'apprend sur aucun préau d'école. Ce langage a sans doute « son vocabulaire, sa syntaxe, son orthographe ou peut être même son système d'écriture propres. Comment l'apprendre? École, cours particuliers, manuels? » (Anis, 2001, p.7). Dans ce sens, l'épistolaire de l'Internet représente-t-il une menace pour la langue écrite? Pour éviter son incidence négative sur l'apprentissage de l'écriture normée, l'intégration de l'épistolaire et des TIC dans le système scolaire nous semble une avenue à explorer. Godinet (2002) souligne que la question de la didactique de l'écriture demeure fortement liée à celle des supports et des outils qui l'instrumentent. Au lieu de se plaindre de nouveaux comportements des élèves ou de souscrire au



mythe de l'outil informatique facilitateur et motivant, il est mieux « de réfléchir sur les mutations qu'engendre l'intégration des outils informatiques dans les pratiques de l'écriture scolaire et sur les compétences spécifiques nécessaires à leur appropriation. » (Godinet, 2002, p.226). Ainsi, pour mieux cerner les contours de la question de l'épistolaire de l'Internet en milieu scolaire et extrascolaire, nous nous attardons sur les problèmes de l'émergence d'une nouvelle écriture de l'Internet et celui des pratiques des adolescents les plus représentatives et les plus similaires à la lettre.

### **1. 1. 1. L'émergence d'une écriture de l'Internet**

Selon Wolton (1999), il n'existe pas de progrès dans le passage des méthodes et médias anciens aux nouvelles techniques. Il y a assurément un progrès technique, mais ce dernier ne suffit à garantir le développement de la communication, car l'essentiel ne réside pas dans la performance technique, mais plutôt dans l'art de savoir s'exprimer, qu'importe le moyen emprunté. Ceci nous amène à nous interroger sur la langue de l'Internet que véhiculent les courriers électroniques, les clavardages, les forums de discussions et les blogues. Ces différentes notions et leurs pratiques seront plus explicitement définies dans la revue des écrits au chapitre II de ce mémoire. En effet, le courrier électronique est un message envoyé sur réseau et acheminé à travers le système Internet d'un internaute à un autre. Le clavardage, lui, est une pratique qui consiste pour les internautes à s'échanger d'une manière synchrone des messages textuels ou écrits par l'intermédiaire de l'Internet. Un forum de discussions est une page ou un espace Web réservé à des discussions entre internautes. Quant au blogue, c'est un site évolutif qui a la forme d'un journal personnel à travers lequel l'internaute communique ses idées ou ses impressions et les lecteurs y réagissent.

Fondée sur une graphie « phonétisante » et sur la conversation écrite, la langue de l'Internet va remettre en cause, à terme, la langue écrite et parlée (Anis, 2001). L'utilisation de la langue écrite pour exprimer ou transmettre sur le vif des sentiments et des émotions peut être à l'origine de la remise en cause du partage traditionnel des rôles entre la langue orale et la langue écrite. Les jeunes parlent-ils *Réso* et écrivent-ils *texto* par paresse ou par créativité? (Anis, 2001). En fait, cette nouvelle écriture favorise un nouveau langage bref, direct, mi-écrit, mi-parlé. Les épistoliers de l'Internet, en l'occurrence les jeunes, ne s'embarrassent pas des formules stéréotypées de la correspondance classique, l'heure est au minimalisme (Gobin, 2000).

Une nouvelle manière d'écrire fait surface dans la société. Cette écriture, très prisée par les jeunes, s'appelle *texto*, la langue abrégée des courriels et des cellulaires. Elle présente des attributs d'un codage aux propriétés et formes multiples, puisant dans des domaines divers, combinant l'utile et le ludique. On y trouve des procédés propres aux langues vernaculaires, aux variétés de français populaire, aux registres familiers ( apocope, néologismes, sigles, métaphores...) associés à des créations spécifiquement graphico-scripturales tout aussi variées ( phonétisation de graphies, valeur épellative ou phonosyllabique de certaines lettres et chiffres, inscriptions de pictogrammes ou de signes de ponctuation) sans oublier les *smileys* ou *émoticoms* hérités des courriels, *chat*, *blogs*...(David et Goncalves, 2007). Le *texto* ou SMS est donc un code hybride associant des signes tantôt alphabétiques tantôt numériques qui s'applique indistinctement à des mots français ou anglais.

Face à cette réalité, des réactions mitigées des adultes se font entendre : « Je suis toujours estomaquée quand je reçois les courriels de Clément, 15 ans, fils de copains, qui espère « *ke tout va bien ché vous* », écrit « *javé* » au lieu de j'avais et m'embrasse « *tré fort* » (Grégoire, 2003, p.56). En écrivant ainsi, cette journaliste pense que les adolescents cherchent à se forger une identité par rapport à la génération précédente. De surcroît, ils se rebellent contre les règles strictes du français tel qu'on l'enseigne et se démarquent de leurs parents, de l'école et du pouvoir établi.

Aux interrogations sur l'ampleur de l'engouement des jeunes face à ce mode de communication, Anis (2001) souligne que le *texto* permet de joindre les amis partout, à tout moment, discrètement, dans l'immédiat mais aussi en différé. Il est peu coûteux, il permet aux adolescents de cultiver leur jardin secret, à la différence du téléphone familial. Il est très favorable à l'expression des sentiments. Le langage *texto* n'est pas limité aux minimessages par cellulaire. Il est aussi utilisé pour clavarder dans les forums des discussions virtuelles, *chat rooms*, pour écrire des courriels ou pour jouer en réseau dans Internet. Ce langage est représentatif de la société actuelle, axée sur la rapidité, l'efficacité et la productivité. En raison du nombre d'intervenants et de la vitesse des échanges, le *texto* est indispensable afin de tirer son épingle du jeu dans un *chat room*.

Pour David et Goncalves (2007), le *texto* permet de faire bref, d'exprimer le maximum en minimum de signes. « On utilise les 10 touches du clavier du téléphone et les 160 caractères autorisés pour ne pas dépasser le volume attribué par l'opérateur téléphonique. Puisque le temps presse et l'espace est limité, on écrit *Tu fé kwa?* au lieu de *Qu'est ce que tu fais?* » (David et Goncalves, 2007, p.40). Cette double contrainte temporelle et spatiale est la principale raison d'une réduction orthographique et du recours à une syntaxe libre, accumulant abréviations, acronymes, rebus typographiques et symboles ou pictogrammes. « Il ne s'agit ni d'une écriture alternative, ni d'une déformation de l'orthographe normée, mais bien d'une invention scripturale, véritable argot écrit, qui combine des procédés variés, conçus parfois de façon idiosyncrasique, mais le plus souvent élaborés dans une communauté restreinte ou étendue » (David et Goncalves, 2007, p. 40).

Cette nouvelle forme d'écriture, focalisée sur la correspondance, a engendré de nouveaux réflexes difficiles à corriger chez les jeunes. Une langue relâchée est en train de naître, créant des amalgames avec les connaissances acquises à l'école. Certains élèves éprouvent d'énormes difficultés pour naviguer entre les deux registres

d'écriture. Trois cas sont présentés en exemple par Grégoire (2003). Le premier vient de l'Écosse : une élève de 13 ans a entièrement rédigé une composition en langage SMS, arguant que c'était plus facile qu'en anglais traditionnel. Le second cas vient de Gatineau au Québec : un adolescent de 5<sup>e</sup> secondaire témoigne être conscient que le *texto* a des répercussions sur sa façon d'écrire en classe. Il jure qu'il se force « d'écrire comme du monde » dans ses travaux scolaires, mais qu'il lui arrive d'employer les abréviations qu'il utilise dans Internet, et surtout, qu'il « a de plus en plus de misère » à formuler une phrase en bon français. Le dernier exemple concerne le fils de deux enseignants du Québec. Le jeune homme n'aime pas l'orthographe depuis son bas âge, malgré les observations de ses parents sur l'importance d'écrire en bon français. Pour échapper au contrôle parental, le jeune compose ses chansons rap et s'adresse à sa blonde en *texto* : « *Kesse tu fa bo -T? Moi chu a biblio. Cé nice p-e on va se voir samedi. TK le cours est presque fini fake t'embrasse fort fort fort.* » (Grégoire, 2003. p.55). (Qu'est ce que tu fais, beauté, Moi, je suis à la bibliothèque. C'est *nice*, peut être qu'on va se voir samedi. En tout cas, le cours est presque fini, ça fait que je t'embrasse).

Réagissant à ces cas d'écriture dans la société, certains adultes formulent leurs craintes sur l'avenir de la langue écrite et prédisent déjà la mort de la grammaire et de l'orthographe. Ils estiment que le *texto* n'est pas de l'écriture mais simplement de l'oral écrit. « L'écriture oblige à structurer sa pensée. Le *texto*, c'est tout le contraire. Il dénude le langage de ses nuances, de sa sensualité, de sa profondeur ». (Grégoire, 2003, p. 57). Face à ces craintes, on trouve des opinions moins pessimistes comme celles du Professeur Anis, linguiste et agrégé de lettres classiques, qui estime qu'on peut se réjouir du fait que les jeunes qu'on croyait perdu à cause de la civilisation de l'image, se réapproprient enfin l'écrit. Au lieu d'appauvrir la langue, le *texto* l'enrichit, en diversifiant ses usages (Anis, 2001).

D'ailleurs Manesse et Cogis (2007) imputent plus la responsabilité de la baisse de la qualité de l'orthographe chez les jeunes à l'école et la société qu'aux NTCl. Leur recherche porte sur les performances d'élèves en orthographe à environ 20 ans d'écart. Des données recueillies en 1987 ont été reprises en 2005. Il s'agit de la dictée d'un court passage de Fénelon. L'enquête porte sur 3000 dictées d'élèves allant de la dernière année du primaire à la quatrième année du secondaire (CM2 à la 3<sup>e</sup>). Le résultat met en exergue une importante baisse de niveau en orthographe. Les fautes de 2005 sont plus nombreuses que celles de 1987, soit 13 fautes contre huit en moyenne. Une augmentation des fautes grammaticales est signalée : « ...en 2005, les élèves totalisent (19 000 fautes de type grammatical contre moins de 8 500 en 1987. » (Manesse et al., 2007, p.97). Cette régression n'est pas imputable à l'avènement des NTCl. Manesse et al. (2007) rapportent que sur « plus de 170 000 mots du corpus de dictée d'élèves, seules deux occurrences narquoises rappellent la pratique du *texto*... « de » est écrit « 2 »... » (p.215). Il est donc « prématuré d'imputer l'attention moindre portée à l'orthographe dans l'école aux formes de rédaction de ces nouvelles formes d'écrit, *méls* et *textos*, comme certains le font. Des recherches, certes encore peu nombreuses, apportent des témoignages contraires. » (Manesse et al., 2007, p. 214).

En effet, les nouvelles pratiques d'écrit promeuvent dans la vie quotidienne une forme d'écrit réduit à n'être qu'un simple canal de communication, soumis à aucun contrôle, et elles contribuent peut-être à construire « une représentation de la langue écrite peu contraignante, à rebours de la conception complexe que l'école cherche à construire : l'écrit électronique épouse le flux de la pensée, sans nécessité d'élaboration, puisque le temps très court qui la sépare de sa réception permettra un ajustement dans l'interaction. » (Manesse et al. 2007, p. 215). Dans le même sens, Anis (2001) comme David et Goncalves (2007) ne partagent pas le point de vue de ceux qui se lamentent sur le fait que le *texto* brouille les frontières entre le français écrit et l'oral, au point d'assimiler le premier à de l'oral conversationnel. Le *texto* est

une nouvelle variété du français écrit, dont les objectifs évoluent vers une écriture immédiate, plus libre, désormais affranchie; mais aussi vers une écriture « plus accessible (car liée à un moindre contrôle), plus affective (par l'expression des sentiments, des émotions, de la corporéité du langage), plus inventive (par l'invention de néographies, de jeu de mots et de signes) et plus socialisante (par la dominance de la fonction phatique liée à la multiplication des messages et au partage de codes communs). » (David et Goncalves, 2007, p.46).

En fait, l'émergence du *texto* chez les jeunes relève-t-elle d'une évolution normale de la société actuelle ou traduit-elle la carence de l'école? Comment concilier un progrès pour les uns, à une transgression, signe inéluctable d'une régression pour les autres? En somme, l'Internet offre de nombreuses situations d'échanges écrits dans des contextes variés. Cependant, les jeunes y développent des habitudes orthographiques hors norme qui semblent nuire à leur apprentissage du français écrit. À cet effet, la prise en compte de l'épistolaire dans l'apprentissage de l'écriture à l'école nous semble indispensable afin d'asseoir une meilleure maîtrise de l'écrit chez les jeunes. Cependant, les programmes d'études et les ensembles didactiques suivent-ils cette voie?

## **1. 2. Programmes d'études et ensembles didactiques**

La pratique de l'épistolaire par les jeunes en général, et particulièrement dans ses nouvelles formes de l'Internet pose le problème du rôle de l'école dans l'acquisition des savoirs en écriture. La consultation des programmes d'études et des ensembles didactiques nous permettra de cerner les dimensions des enseignements conçus à l'effet de l'apprentissage de l'écriture épistolaire au secondaire. Elle nous permettra aussi, le cas échéant, de mettre au grand jour les carences dans ce domaine et de poser le problème de l'adéquation ou de l'inéquation entre les programmes et les ensembles didactiques d'une part, et entre les savoirs scolaires en écriture et les besoins réels en écriture épistolaire des apprenants, d'autre part.



### **1. 2. 1. Programmes d'études**

Les programmes d'enseignement du français langue maternelle sont en cours de reformes depuis quelques années. Nous examinons ceux retenus par le Ministère de l'Éducation du Québec pendant cette période transitoire. Au premier cycle du secondaire, le nouveau programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, premier cycle (Gouvernement du Québec, MEQ, 2003) est entré en vigueur au début de l'année scolaire 2005-2006. Quant au second cycle, l'ancien programme d'études : le français enseignement secondaire (Gouvernement du Québec, MEQ, 1995) y est encore applicable. Dans ces différents programmes, nous analysons l'enseignement de l'écriture, plus particulièrement, le contenu réservé à l'enseignement-apprentissage de l'écriture épistolaire.

#### **1. 2. 1. 1. Le programme d'études : Le français enseignement secondaire (MEQ, 1995)**

Ce programme se situe dans le prolongement de celui du primaire de 1994. Son champ d'application est actuellement le second cycle du secondaire en attendant l'application d'un nouveau programme. Il s'inspire des recherches en sciences de l'éducation et du langage. Par rapport au programme de 1980, on y accorde plus d'importance à la communication écrite qu'à la communication orale. Ainsi, l'enseignement – apprentissage de la production écrite se fait à l'intérieur des situations réelles de communication. Les apprentissages se font dans un contexte de production signifiante.

[...] Le texte littéraire... est donc à privilégier pour apprendre à l'élève à explorer l'usage que l'on peut faire de la langue hors des situations courantes. Par ailleurs, les textes courants, qu'on écrit principalement pour informer quelqu'un ou pour l'influencer, sont désignés pour faire les apprentissages relatifs à la précision de l'information, à l'efficacité de la communication et aux types de rapports qu'on souhaite établir avec son destinataire (MEQ, 1995, p.59).

Le tableau 1. 1. ci-dessous présente uniquement les pratiques d'écriture au secondaire. Nous n'y présentons pas de détails sur les compétences et les contenus en écriture des textes littéraires et des textes courants.



Tableau 1. 1.

Les pratiques d'écriture au secondaire : Programme d'études (MEQ, 1995)

Niveaux	Textes littéraires	Textes courants
1 <sup>re</sup> sec.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Textes narratifs : récits dans lesquels les protagonistes vivent des aventures vraisemblables.</li> <li>- Textes descriptifs : des portraits.</li> <li>- Textes poétiques.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Textes narratifs : des récits des voyages.</li> <li>- Textes descriptifs : textes sur des êtres, des objets ou des lieux s'apparentant au texte documentaire.</li> </ul>
2 <sup>e</sup> sec.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Textes narratifs: récits, les protagonistes sont des êtres poussés par un désir de découverte ou dominés par un sentiment (peur, altruisme, amitié...et vivent des aventures vraisemblables ou invraisemblables.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Textes narratifs: des récits de vie.</li> <li>-Textes descriptifs: des comptes rendus.</li> </ul>
3 <sup>e</sup> sec.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Textes poétiques.</li> <li>- Textes narratifs : - récits , dans lesquels les protagonistes vivent des aventures merveilleuses ou fantastiques. - des monologues de type narratif ou descriptif.</li> <li>- Textes poétiques.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Textes explicatifs :- textes s'apparentant à un texte documentaire, à un article d'encyclopédie ou à un texte de vulgarisation scientifique.</li> <li>- * textes justifiant une affirmation.</li> </ul>
4 <sup>e</sup> sec	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Textes narratifs: récits, dans lesquels le protagoniste vit une transformation psychologique.</li> <li>- Textes poétiques.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Textes argumentatifs : textes variés, dont une <b>lettre</b> de demande d'emploi ou une lettre ouverte.</li> </ul>
5 <sup>e</sup> sec	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Textes narratifs : divers genres de récits.</li> <li>- Textes poétiques.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Textes argumentatifs : des textes variés, dont une <b>lettre</b> de réclamation, un article critique ou un texte d'opinion.</li> </ul>

\* Textes argumentatifs ou explicatifs d'où lettres d'opinion, de réclamation...

De l'observation du tableau ci-dessus, il ressort que l'enseignement-apprentissage de l'écriture, selon le programme de 1995, recommande l'apprentissage de l'écriture épistolaire à partir de la classe de 3<sup>e</sup> secondaire de manière implicite. Il faut également souligner que l'écriture épistolaire prescrite en 4<sup>e</sup> secondaire se limite à la correspondance d'affaire et à celle dite ouverte (Adam, 1998) pour se centrer ensuite exclusivement sur la lettre d'opinion en 5<sup>e</sup> secondaire. L'épistolaire de l'Internet n'est pas pris en compte explicitement malgré son impact auprès des jeunes. Cette attitude peut être expliquée à la jeunesse de l'émergence des NTICE dans les années 90, mais ne justifie pas l'absence de l'épistolaire de l'Internet dans le programme de l'enseignement-apprentissage de l'écriture de 1995.

**1. 2. 1. 2. Le programme de formation de l'école québécoise :  
enseignement secondaire, premier cycle (2003)**

En enseignement-apprentissage de l'écriture, ce programme conçu pour le premier cycle, a été implanté dans les classes de 1<sup>re</sup> année secondaire au cours de l'année scolaire 2005-2006. Son application en 2<sup>e</sup> année secondaire a été effective dès la rentrée 2006-2007. Dans sa globalité, il vise à favoriser chez l'élève, la maîtrise du français écrit, l'accroissement de son plaisir d'écrire et le développement d'une attitude positive à l'égard de la pratique de la langue française et de la culture francophone. À cet effet, l'élève est amené à écrire des textes variés et cohérents, à les réviser et à les corriger. En développant ces compétences, il acquiert de nouvelles connaissances concernant la langue, les textes et la culture qui touchent particulièrement la grammaire du texte, la grammaire de la phrase, le lexique, l'orthographe et les variétés de langues. L'élève justifie ses propos pour étoffer une demande ou une requête, s'informe en ayant recours à des textes courants pour arrêter et justifier un choix ou une opinion et réfléchit à sa pratique de scripteur afin de faire le bilan de ses acquis, de ses progrès et de ses faiblesses à améliorer. (MELSQ, 2003).

Ce nouveau programme, par la production des textes variés qu'il recommande, prend en compte l'enseignement-apprentissage de l'écriture épistolaire, comme le montre les exemples *pour appuyer ses propos en élaborant des justifications pour*: « rédiger une lettre de sollicitation, un texte de mise en candidature aux élections scolaires, étoffer une demande, une requête, défendre ses choix ou ses prises de position, répondre à divers autres besoins ou intentions » (MELSQ, 2003, p.112). Dans le tableau 1. 2 qui suit, nous présentons la part prévue en écriture épistolaire dans les programmes de 1995 et de 2003.

**Tableau 1. 2.**

Tableau comparatif de l'écriture épistolaire dans les programmes  
1995 (MEQ) et 2003(MELSQ)

Niveaux	1995	2003
1 <sup>re</sup> et 2 <sup>e</sup> sec	- rien qui touche à l'écriture épistolaire.	- formuler des sentiments, des émotions. - étoffer une demande, une requête. Lettre de sollicitation, de mise en candidature... - soutenir une interprétation, une réaction. Fonder une opinion, un jugement. Confronter des prises de position. (p.112)
3 <sup>e</sup> , 4 <sup>e</sup> et 5 <sup>e</sup> sec	- lettre d'opinion, lettre ouverte, article critique ou texte d'opinion. - lettre de demande d'emploi (p.89).	- <i>programme non encore appliqué.</i>

Puisque le programme de formation de l'école québécoise de 2003 aborde diverses sortes de correspondance, les ensembles didactiques devraient aussi y accorder une certaine attention. Qu'en est-il?

### 1. 2. 2. Les ensembles didactiques

Concernant les manuels scolaires en enseignement du français langue première, nous analysons les ensembles didactiques 2005-2006 et 2006-2007 approuvés par le Ministère de l'éducation du Québec en fonction du programme de 2003. En effet, les ensembles didactiques sont des ouvrages qui font partie du matériel didactique de base. Ils sont conçus manifestement pour les élèves et comportent au moins deux éléments dont un manuel de l'élève et un guide de l'enseignant. Ces ensembles proposent des éléments notionnels, des activités et des exercices qui permettent aux élèves d'atteindre l'intégralité des objectifs obligatoires énoncés dans les programmes d'études. Nous en consultons différentes collections afin de mesurer la place qu'occupe l'enseignement-apprentissage de l'écriture et spécifiquement l'écriture épistolaire.

Au premier cycle du secondaire, en 1<sup>re</sup> année du 1<sup>er</sup> cycle du secondaire, en fonction de l'exécution du nouveau programme de formation de l'école québécoise (2003), quatre ensembles didactiques retenus au titre de l'année scolaire 2005-2006, sont approuvés. Pour 2006-2007, on n'en retient que trois : Gosselin, M-H. 2005. *Laissez-passer 1<sup>er</sup> cycle (1<sup>re</sup> partie)* pour 2005-2006 seulement ; Baillargeon, M. et al. 2005. *Au fil des mots et des idées, 1<sup>er</sup> cycle (1<sup>re</sup> partie)*; Fortin, J. et C. Tremblay. 2006. *Rendez-vous, 1<sup>er</sup> cycle (1<sup>re</sup> partie)*; Chevalier, N. et al. 2005. *Têtes d'affiche, 1<sup>er</sup> cycle (1<sup>re</sup> partie)*. En 2<sup>e</sup> année du 1<sup>er</sup> cycle, trois ensembles didactiques sont retenus pour 2005-2006. Il n'en reste que deux pour 2006-2007: Gosselin, M-H. et al. 2006. *Laissez-passer 1<sup>er</sup> cycle (2<sup>e</sup> partie)* non approuvé pour 2006-2007; Tremblay, C. et S. Trudeau (2006). *Rendez-vous, 1<sup>er</sup> cycle (2<sup>e</sup> partie)*; Chevalier, N. et al. (2005). *Têtes d'affiche, 1<sup>er</sup> cycle (2<sup>e</sup> partie)*. Par contre, au second cycle, 13 ensembles didactiques sont recommandés en liaison avec l'ancien programme de 1995, car le nouveau programme ne couvre que le premier cycle jusqu'à présent.

Les ensembles didactiques élaborés en fonction du nouveau programme de formation de l'école québécoise pour les classes de 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> secondaire tiennent compte de la pratique de l'écriture épistolaire. Des tâches explicites y sont données aux élèves dans un contexte de lecture textuelle préparée minutieusement au préalable. Pour passer à la phase d'écriture, les étapes de planification de la lettre, de la réalisation, de la révision, de l'amélioration et dans la correction du brouillon sont observées. Les travaux à exécuter par les apprenants sur l'épistolaire s'arriment aux réalités socioculturelles de l'époque. L'Internet est mis à contribution et on aboutit à ce type de sujet : « Trouver le correspondant ou la correspondante à l'aide d'un site Internet. Ta lettre sera envoyée par la poste ou par courrier électronique ». (Gosselin, 2005, manuel A, vol 2, p. 42). Auparavant, un modèle de la lettre type est enseigné aux élèves (voir Appendice C, p. 292).

Au second cycle, en 3<sup>e</sup> secondaire sur trois ensembles didactiques recommandés (Bourque, F. et al. 1999. *Action liaison 3*; Rousselle, J. et al. 1999. *Lire et dire autrement, 3<sup>e</sup> secondaire*; Lusignan, G. et al. 1999. *Signatures 3<sup>e</sup> secondaire*), nous en avons consultés deux et aucun ne fait état explicitement de la pratique de l'épistolaire. Bourque (1999) se limite à la production des textes narratifs, explicatifs et fantastiques. La collection dirigée par Lusignan (1999) se conforme aux prescriptions du programme. L'apprentissage de l'épistolaire y est abordé sous forme de journal dialogué. Bref, ces deux ensembles didactiques ne favorisent pas d'une manière générale l'apprentissage de l'épistolaire. Le travail sur le journal dialogué devrait y être amplifié pour familiariser les élèves avec les échanges qu'engendre le genre épistolaire en général et leur y faire prendre goût.

En 4<sup>e</sup> secondaire, sur quatre ensembles didactiques approuvés (Fortin, J. et al. 2001. *En toutes lettres, français 4<sup>e</sup> secondaire*; Rousselle, J. et al. 2000. *Lire et dire autrement, 4<sup>e</sup> secondaire*; Richard, S. et al. 2000. *Répertoires, 4<sup>e</sup> secondaire*; Pilote, A. et M. Turcotte-Delisle. 2000. *Signature 4<sup>e</sup>*), deux affichent des résultats différents pourtant conçus pour traduire un même programme. Fortin (2001) évoque la lettre

ouverte et l'écrit polémique sans parler des spécificités de l'épistolaire. Il accorde une attention particulière au discours argumentatif et les genres qui le composent. Pilote et Delisle, quant à elles, dans le cadre des échanges des opinions à partir d'une lecture, fait produire le journal dialogué afin que l'élève traduise ses impressions, ses commentaires ou ses critiques. Il fait produire également une demande d'emploi et des textes d'opinion. Les deux ensembles didactiques n'approfondissent pas la pratique de l'épistolaire en 4<sup>e</sup> secondaire.

En 5<sup>e</sup> secondaire, six ensembles didactiques sont approuvés : Martin, S. et J.-P. Issenhuth. 1987. *Au-delà des mots, 5<sup>e</sup> secondaire*; Rousselle, J. et al. 2001. *Bilans, français 5<sup>e</sup> secondaire*; Fortin, J. et al. 2001. *En toutes lettres, français 5<sup>e</sup> secondaire*; Rousselle, J., L. Roy et M. Monette. 1990. *Perspectives 5<sup>e</sup>*; Richard, S. et al. 2001. *Répertoires, 5<sup>e</sup> secondaire*; Dubé, C., M. Pouliot et A. Boivin. 1987. *Textes et contextes 5 (1<sup>re</sup> & 2<sup>e</sup> parties)*. Nous en avons consulté trois. Chez Rousselle (2001), les activités d'écriture se résument à la production des textes narratifs, poétiques et argumentatifs. Abordant les formes de textes argumentatifs, les élèves doivent écrire un éditorial, un texte d'opinion, un article critique, une lettre ouverte et une lettre de réclamation. Cependant, les autres variétés de la lettre ne sont pas traitées. Les indices d'un apprentissage à l'épistolaire existent tout de même. Richard (2001) et Fortin (2001), par contre, ne font pas mention de l'épistolaire, même si leurs manuels présentent beaucoup plus la pratique du texte d'opinion.

En somme, le programme de 1995 et les ensembles didactiques qui lui sont rattachés offrent partiellement et implicitement la pratique de l'écriture épistolaire. Ils demandent à l'élève de se situer en tant qu'émetteur. De ce fait, des lettres narratives, descriptives, explicatives et argumentatives sont réalisables, car l'élève est appelé « à préciser son intention d'informer quelqu'un et à cerner les exigences qui s'y rattachent » (Programme MEQ, 1995, p. 77). En réalité, la pratique de l'écriture épistolaire n'est pas prise en compte entièrement dans le programme de 1995.

Pourtant, le genre épistolaire offre de nombreuses possibilités de communication réelle alors que les programmes et les manuels en traitent peu, ou commencent à peine à le faire, et cela sans tirer partie au maximum des possibilités de l'Internet. À ce titre, l'intégration de l'épistolaire dans le système scolaire demeure une nécessité même si l'école a commencé à pallier sa carence à travers le programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, premier cycle (2003) et les ensembles didactiques du 1<sup>er</sup> cycle. En effet, leur contenu s'adapte aux besoins socioculturels des élèves à communiquer et augure un lendemain prometteur pour l'apprentissage de l'écriture épistolaire. En fait, « la lettre dans le train ordinaire, n'est pas un genre voulu, un travail de choix. C'est une obligation. On a telle missive à envoyer, telle correspondance à faire, selon les hasards de la vie, parce qu'il vous arrive telle ou telle chose » (Adam, 1998, p 39).

### **1. 3. Enquêtes antérieures et spécificité de la recherche**

Nous pensons que la connaissance des pratiques et des perceptions des jeunes sur l'écriture épistolaire peut soutenir le renouvellement en didactique de l'écriture. En effet, on connaît peu de choses sur les pratiques et les perceptions des apprenants concernant l'épistolaire. C'est pourquoi, pour attester la particularité de notre recherche, nous inventorions les travaux antérieurs dans le cadre de l'écriture épistolaire des jeunes au Québec et dans la francophonie. Nous consacrons cet inventaire à l'interaction entre la lecture et l'écriture par le biais du journal dialogué, à l'épistolaire en milieux scolaire et extrascolaire et aux attitudes des jeunes envers l'écriture en général.

#### **1. 3. 1. Interaction lecture – écriture**

Peu de recherches au Québec portent explicitement sur l'apprentissage de l'écriture épistolaire en enseignement du français au secondaire. Quelques études

monde de l'éducation. Dans le tableau 1. 3 ci-dessous, nous synthétisons celles qui permettent des échanges épistolaires.

**Tableau 1. 3.**  
Les variantes du journal dialogué.

<b>Variantes</b> (Gagnon, 2001)	<b>Lecture</b>	<b>Écriture</b>	<b>Autres</b>
Le journal personnel		<ul style="list-style-type: none"> <li>- sur des sujets personnels.</li> <li>- informelle et privée</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- enregistrer ou raconter sur la vie privée</li> </ul>
Le journal entre pairs	<ul style="list-style-type: none"> <li>- sur des sujets confidentiels</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- échanges des journaux entre pairs.</li> </ul>	
La conversation écrite	<ul style="list-style-type: none"> <li>- sur les matières à l'étude.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- sur les matières apprises en classe</li> <li>- échanges entre deux ou plusieurs élèves</li> </ul>	
Le journal de lecture	<ul style="list-style-type: none"> <li>- libre</li> <li>- proposée par l'enseignant</li> <li>- proposée par les élèves</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- l'élève réagit à ses propres lectures en se mettant dans la peau d'un personnage, s'interroge et critique.</li> <li>- l'enseignant réagit aux propos des élèves et propose des lectures.</li> <li>- Les élèves réagissent aux commentaires et proposent des lectures.</li> </ul>	
Le journal de bord		<ul style="list-style-type: none"> <li>- pour réfléchir sur l'apprentissage.</li> <li>- explorer le rapport entre les connaissances acquises et les expériences.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- l'élève enregistre pour discuter ce qu'il apprend.</li> </ul>
Le journal simulé		<ul style="list-style-type: none"> <li>- l'élève assume le rôle d'une autre personne en écrivant du point de vue de celle-ci.</li> </ul>	



Les objectifs poursuivis par le journal dialogué sont multiples. Par l'écriture, il vise à offrir une pratique efficace aux élèves et leur fournit une situation non menaçante dans laquelle ils se sentent libres de s'exprimer avec honnêteté sur ce qui les concerne directement. Le journal dialogué promeut chez les élèves une aisance en lecture et en écriture. Il encourage la prise de risque lorsque les élèves écrivent librement en explorant et en expérimentant des idées par le biais de conversations écrites. Enfin, le journal dialogué fournit l'occasion quotidienne de modeler correctement des habiletés de composition.

Sur le plan qualitatif et concernant ses limites, le journal dialogué permet, à l'enseignant comme à l'élève, de noter le progrès en écriture et l'évolution émotive puisqu'il conserve sur papier, les notes, les réflexions, les questions et les commentaires recueillis tout au long de l'année scolaire. Ce témoignage de progrès permet à l'enseignant d'adapter ses leçons aux difficultés qu'il a observées dans les journaux et de laisser ce qui lui semble acquis. « Le journal dialogué offre un apprentissage contextualisé qui se fonde sur une situation réelle de communication. Il est interactif, car il favorise des échanges réels ». (Gagnon, 2001, p.15). Cependant, le journal dialogué atteste des limites concernant le temps qu'exige son implantation en classe et à la maison. Il est loin d'être un cadre qui facilite spécifiquement l'apprentissage de l'écriture épistolaire dans ses multiples facettes tel que nous le projetons. En effet, dans le journal dialogué les élèves écrivent toutes sortes de texte et n'abordent l'épistolaire que sur papier et dans des contextes limités. C'est pourquoi, nous estimons que la connaissance en amont, des habitudes d'écriture des jeunes, fonde en aval la mise sur pied d'une didactique susceptible de favoriser la maîtrise de l'épistolaire en général et particulièrement l'épistolaire de l'Internet.

Pour sa part, Lebrun (1998) circonscrit au départ les récentes recherches sur la lecture-écriture. Elle présente le journal dialogué et ses composantes pragmatiques quant à son utilisation en classe et elle rend compte de l'expérimentation québécoise

qu'elle a menée en 1990 au primaire puis en 1993-1994 au secondaire. Pour elle, le processus d'interprétation textuelle s'enrichit par la qualité des interactions lecture-écriture. Toutefois, il n'est pas toujours aisé de mesurer objectivement une évolution intellectuelle, affective et esthétique. D'une manière générale, « les habiletés langagières convoquées tant en lecture qu'en écriture demeurent linguistiques, cognitives, affectives et expérientielles » (Lebrun, 1998, p. 110).

Concrètement, dans le cadre d'un projet pédagogique, Lebrun (1998) expérimente le journal dialogué au primaire en 1990 en faisant participer huit enseignants, soit deux par niveau, de la troisième à la sixième année, avec des apprenants de huit à douze ans. L'objectif poursuivi est d'offrir aux élèves « des textes plus substantiels que ceux de leurs manuels, de les faire lire sans les contraintes de la bonne réponse et de lier oral, lecture et écriture » (Lebrun, 1998, p.112). Cette tâche d'au moins une heure par semaine, consiste à lire et à écrire dans le journal afin de permettre les discussions préalables à l'écriture. Les échanges oraux préalables à l'exercice d'écriture dans les journaux personnels sont enregistrés et font l'objet d'une cueillette systématique. L'analyse des données s'effectue en fonction d'une grille des indicateurs d'apprentissage en quatre parties : la compréhension littérale, la compréhension inférentielle, l'appréciation par rapport à soi et l'objectivation de l'expérience esthétique (Lebrun, 1998). La compilation tient compte des traces de compréhension de chaque élève en fonction de quatre subdivisions susmentionnées. Les interventions pédagogiques de l'enseignant sont également analysées, tant dans les discussions orales que dans les journaux dialogués et une grille des commentaires est établie afin d'aider l'élève sur la procédure, le contenu et la réaction.

Les résultats démontrent qu'une lecture aimée est un puissant tremplin vers l'écriture dont on peut juger de la qualité tant de sa forme que de son contenu (Lebrun, 1998). Au primaire, on note que les réactions des élèves se cantonnent surtout dans la compréhension littérale et dans la compréhension inférentielle simple. Tandis qu'au secondaire, l'expérimentation menée en 1993-1994 auprès des jeunes

scripteurs de 13 et 14 ans, suivant les mêmes critères qu'au primaire, démontrent l'inverse dans le partage des réponses selon les quatre catégories. La majorité se situe dans l'appréciation de l'oeuvre par rapport à soi et dans l'objectivation de l'expérience esthétique.

Certes, le journal dialogué offre plusieurs possibilités d'apprentissages à l'épistolaire en classe et « permet de sortir du modèle transmissif de la connaissance pour aller vers le modèle expérientiel » (Lebrun, 1998, p.118). Cependant son cadre formel présente des contingences par rapport au sujet qui nous intéresse : les attitudes et les comportements de l'écriture épistolaire des adolescents du secondaire, à l'école et en dehors de celle-ci.

Pour Préfontaine (1998), l'activité dans le journal dialogué repose sur un échange épistolaire basé sur des lectures communes entre destinataire et destinataire. De cette manière, le lecteur devient scripteur et vice versa. Les échanges sous forme de lettres confèrent une certaine authenticité à l'activité de l'écriture pratiquée à l'école. Cette étude a l'avantage de poser le problème de la didactique de l'épistolaire même si elle l'assujettit à la lecture. Quant à Lemay (1998), elle souligne que la formule est née du constat d'échec d'une pédagogie de la lecture plutôt traditionaliste, centrée sur la bonne réponse et ayant l'enseignant comme meneur de jeu. Cet exercice favorise la lecture d'œuvres complètes, choisies par l'élève dans une liste de romans sélectionnés au préalable par l'enseignant selon des objectifs de formation préétablis. Concernant Savard (1994), elle utilise la méthode des ateliers de lecture au cours desquels les élèves sont invités à réagir par le biais du journal dialogué. Ils écrivent à l'enseignant et aux pairs et reçoivent des réponses. Le but est de faire prendre conscience aux élèves du lien étroit entre leur vie et les livres. Ce lien est établi par la rédaction de lettres dans lesquelles l'élève s'implique personnellement.

En somme, toutes ces études attestent que le journal dialogué restreint le champ d'action des élèves en écriture, car ils doivent s'en tenir à leurs lectures. Les élèves ne peuvent pas se servir du journal dialogué pour les pratiques personnelles, car les lettres écrites dans ce cadre sont généralement adressées au maître et quelques fois aux condisciples mais sous un regard étroit de ce dernier. Le registre de langue y change selon qu'on écrit au maître ou à ses pairs. Malgré ces quelques limitations, le journal dialogué suscite la motivation chez les élèves et leur permet, à travers l'écriture, d'approfondir leurs réflexions, de se questionner sur leurs réactions, d'imaginer des scénarios, de faire des prédictions et d'établir des liens avec leur propre vie (Montreuil, 2001). Bref, ces recherches abordent une pratique très intéressante mais limitée de l'épistolaire en classe. Notre recherche quant à elle, investit les perceptions et les pratiques de l'écriture épistolaire en milieux scolaire et extrascolaire par les jeunes. À l'issue de l'étude, une meilleure connaissance des habitudes des jeunes pourra être exploitée pour renouveler la didactique de l'écriture en tenant mieux compte de l'épistolaire classique et de l'Internet. L'intégration des TIC dans le travail des enseignants est fort souhaitée même si la formation aux usages pédagogiques des TIC pose encore problème (Karsenti et Larose, 2005). Quant la société change, la classe doit suivre.

### **1. 3. 2. L'écriture scolaire et extrascolaire**

Les recherches sur l'écriture épistolaire présentées ici, analysent successivement une situation de mentorat électronique à l'école (Huot, 1997), la possible didactique du courriel (Henriette-Toussaint, 2000), les représentations d'élèves et de leurs parents sur l'apprentissage et les usages de l'écriture (Barré-De Miniac, 2002), les liens ou ruptures entre les pratiques scolaires et extrascolaires de l'écriture (Barré-De Miniac, 2001), le genre épistolaire et le positionnement du scripteur (Dezutter, 2002). Huot (1997) dans le cadre d'un mémoire de maîtrise en linguistique et didactique des langues, explore les particularités de l'enseignement individuel qui recourt au courrier électronique. Par « mentorat électronique, il faut comprendre l'activité

pédagogique par laquelle un moniteur établit une relation de soutien à l'apprentissage du français avec un élève au moyen du courrier électronique » (Huot, 1997, p. 21). Notons que le but de la recherche n'a pas été atteint. En effet, au lieu que cet enseignement privilégie une plus grande autonomie de l'apprenant en tant que scripteur de lettres électroniques, il le rend plus dépendant au tutorat (Huot, 1997). Une telle démarche peut contribuer en partie à l'amélioration de la qualité de l'écrit dans Internet. Cependant, la recherche se limite aussi à un contenu d'échange très spécifique de l'enseignement-apprentissage du français axé sur le courriel seulement alors que notre projet porte sur l'écriture épistolaire qui englobe à la fois la lettre traditionnelle et toutes les applications de l'épistolaire de l'Internet dont les contenus sont plus ouverts et plus variés.

En France, la recherche de Henriette-Toussaint (2000) fournit des pistes didactiques intéressantes pour l'utilisation du courriel. « Ce n'est pas parce que le courrier électronique permet de babiller facilement et vite qu'il assure une qualité d'apprentissage » (Henriette-Toussaint, 2000, p.8). En effet, l'étude est une enquête sur l'utilisation du courriel dans un établissement secondaire. Environ 50 élèves entre 15 et 18 ans ont répondu à un questionnaire. Les résultats attestent une abondante utilisation du courriel par les jeunes et démontrent que le courriel métamorphose le genre épistolaire et suscite un langage nouveau au niveau du contenu, des formules traditionnelles et de la présentation formelle. Henriette-Toussaint conclut en préconisant l'apprentissage du courriel en tant que compétence scripturale et en tant que compétence transversale, mais sans vouloir corriger à l'excès les élèves. Cette recherche constitue une piste pour intégrer le courriel à la didactique de l'épistolaire. Nous croyons cependant qu'en 2007, il faut songer à élargir l'utilisation de l'Internet à toutes les sortes d'épistolaire qu'on y trouve.

Barré-De Miniac (1997), pour sa part, mène une étude qui se fonde sur les résultats issus d'une enquête longitudinale réalisée auprès d'enfants suivis de la

moyenne section de maternelle, au cours préparatoire en France et auprès de leurs parents. En fin de chaque année scolaire, des entrevues ont été réalisées sur l'apprentissage et les usages de l'écriture. Les résultats indiquent une centration en crescendo des enfants de ces milieux sur une écriture scolaire au détriment d'un investissement des usages personnels et sociaux de l'écriture, objet partiel de nos investigations. Dans une autre recherche, Barré-de-Miniac (2001) présente les données et les conclusions de trois enquêtes qui questionnent 198 élèves de la Grande Section de maternelle (G.S.) à la fin du Cours Préparatoire (C.P.), soit 79 en Moyenne Section (M.S.), 75 en G.S. et 44 au C.P. (Barré-De Miniac, 1997) et de deux cycles du secondaire (système français, collège et lycée) soit 16 collégiens et 21 lycéens. Les entrevues portent sur leurs pratiques de l'écriture extrascolaire et sur leurs perceptions et leurs analyses des pratiques et exigences de l'écriture scolaire. Les résultats indiquent que la problématique de la rupture et de la continuité entre l'écriture scolaire et l'écriture non scolaire perdure durant toute l'année scolaire. Cette étude a le mérite de faire émerger les images, les valeurs et les opinions relatives aux pratiques d'écriture, au rapport à l'écriture scolaire et extrascolaire en général. Nous pensons qu'il est important d'approfondir particulièrement le rapport à l'écriture épistolaire dans toutes ses dimensions. En effet, la place qu'elle occupe sur les plans éducatif, social et communicationnel auprès des jeunes justifie notre démarche.

De son côté, Dezutter (2002), dans une étude qui a une orientation diachronique, démontre à travers les lettres d'éminents épistoliers depuis le 15<sup>e</sup> siècle avant J.-C., à travers les manuels épistolaires du 18<sup>e</sup> et 19<sup>e</sup> siècle et dans les manuels scolaires de la fin du 20<sup>e</sup> siècle comment l'école, à travers le temps, « a diffusé les règles et contribué à fixer la représentation du genre épistolaire et le positionnement du scripteur dans la pratique de différents types de lettres » (Dezutter, 2002, p. 83). Ensuite dans une option didactique, la recherche propose, d'une manière théorique, quelques pistes d'exploitation des activités basées sur la lecture du genre épistolaire.

Dans le cas particulier de l'écriture épistolaire, l'apprenant scripteur est partagé entre le respect des contraintes du genre et la liberté qui lui est laissée de gérer son image et celle de la relation à l'autre qu'il veut construire à travers ses lettres. Dans les propositions faites concernant l'exploration du genre épistolaire en classe, une piste se dégage pour rejoindre partiellement l'objet de notre projet de recherche. Elle concerne :

[...]-l'enquête sur la pratique de la correspondance sous ses formes traditionnelles ou nouvelles (correspondance électronique) auprès de jeunes ou d'adultes.  
 -collecte et observation des multiples formes de courriers qui circulent aujourd'hui (lettres officielles, lettres amicales, lettres à vocation publicitaire).  
 -visite de librairies et/ou étude de catalogues en vue de repérer l'actualité éditoriale du genre ( romans épistolaires, correspondances de personnes célèbres, manuels pratiques... » (Dezutter, 2002, p.89).

### **1. 3. 3. Les recherches anglo-saxonnes**

Hoflich et Gebhardt (2005) démontrent dans leur enquête que la culture épistolaire est en train d'être remplacée par une pluralité de cultures de communication. L'Internet et la communication cellulaire ne sont pas les premiers du genre, car, à part la lettre, on peut citer le téléphone, la télécopie, le courriel, le cellulaire, la culture-SMS, en considérant « culture » comme étant les différentes manières d'utiliser une technique. Ainsi, dans cette étude sur « les formes et fonctions de la communication similaire à la lettre », Hoflich et Gebhardt (2005), présentent des résultats sur les comportements des adultes et des adolescents dans leurs choix des moyens de communication et leur usage concernant la lettre et les NTIC. Les enquêtes s'insèrent dans le contexte d'une recherche plus vaste, menée entre 2000 et 2003, sur l'analyse qualitative et quantitative des changements dans les cultures de la communication.

Les résultats de l'enquête menée de juillet à août 2001 sur 367 adultes qui ont eu à évaluer l'importance et la crédibilité de différentes techniques, montrent que le téléphone domestique représente 97,80% d'utilisateurs suivi du téléphone cellulaire, 65,80%. Le cellulaire est en train de devenir un outil de communication multifonctionnel dont on peut se servir pour passer l'information et recevoir, envoyer des images et du son (MMS) aussi bien qu'envoyer des courts messages textes (SMS). La lettre (60,30%) et le courriel (56,30%) sont aussi considérés comme des moyens importants ou très importants. Une technique n'est pas qu'un moyen neutre de transmission des messages. Il est toujours associé à un sens méta-communicatif qui influe sur le message véhiculé. Après tout, l'importance d'une technique est liée à la manière dont la crédibilité du message qu'elle transporte est cotée.

Les répondants ont évalué l'importance et la crédibilité de différentes techniques. Concernant l'importance, il faut noter que cette question ne s'est pas appliquée à la communication face-à-face, car attestée par plusieurs études (Katz et al. 1973) comme étant de très grande importance et de loin préférée des autres formes de communication. Nullement attendu, le téléphone domestique représente 97,80% suivi du téléphone cellulaire, 65,80%. On note que le cellulaire est en train de devenir un outil de communication multifonctionnel dont on peut se servir pour passer l'information et recevoir, envoyer des images et son (MMS) aussi bien qu'envoyer des courts messages textes (SMS). La lettre (60,30%) et le courriel (56,30%) sont aussi considérés comme des moyens importants ou très importants. Une technique n'est pas qu'un moyen neutre de transmission des messages. Il est toujours associé à un sens méta-communicatif qui influe sur le message véhiculé. Après tout, l'importance d'une technique est liée à la manière dont la crédibilité du message qu'elle transporte est cotée.

Répondant à la question sur la crédibilité, les sujets ont considéré la conversation face-à-face comme très crédible (83,30%), suivie par la lettre (51,60%) et ensuite le téléphone (38,60%). Les répondants paraissent sceptiques vis-à-vis des autres formes



des médias comme le SMS, le courriel et le cellulaire qui sont vus comme peu ou pas du tout crédibles. En somme, concernant l'importance ainsi que la crédibilité, il apparaît que l'évaluation est plutôt liée à la familiarité qu'à l'utilisation. Bien que la lettre ne soit pas en tête de liste, elle est considérée comme plus importante et plus crédible que toutes les autres formes de communication comme le témoigne une étude Finlandaise : « Le papier est considéré comme une méthode de communication fiable. Ce qui est dit sur papier (noir et blanc) est vrai au destinataire d'une manière différente que le serait sur un message électronique. C'est du concret... » (Leppanen, 2001, p.53).

En réponse à la question : *Certains moyens peuvent parfois être embêtants. Si quelqu'un utilise une technique particulière en votre présence, laquelle vous apparaît comme particulièrement dérangeante?* L'accusé numéro un est le cellulaire (58,30%) suivi du SMS (41,50%) et de la télévision (41,30%). Contrairement à ce qu'on aurait cru, le SMS qui eut apparut moins envahissant est coté autant que la télévision, quoique nullement ambivalent. Dans le cas de SMS, il ne s'agissait pas de la réception des messages qui était jugée irritante, mais le fait de taper des messages et avec ceci, la transgression des règles traditionnelles de communication face-à-face.

Compte tenu des orientations des moyens de communication, Hoflich et Gebhardt (2005) ont cherché en particulier, les effets de l'éducation, du sexe et de l'âge. L'éducation a produit moins d'effet que supposé. Concernant le sexe, l'étude révèle que les femmes écrivent plus de lettres que les hommes. Cette affinité aux formes littérales de communication s'étend également au-delà de la rédaction des simples lettres. Les données indiquent clairement que les femmes écrivent aussi plus des SMS. En ce qui concerne les courriels, on constate que l'activité est essentiellement masculine même si le rôle joué par les femmes est en croissance. En fait, les formes de communication similaires à la lettre - de la lettre à la carte postale - ont une fonction intégrative du ménage et ceci est généralement du ressort de la femme. Enfin, un autre rapport a été établi entre l'âge et l'utilisation des techniques. En

général, on note plus de scepticisme envers les nouveaux moyens de communication chez les répondants plus vieux.

Ceci est spécialement vrai si l'on considère le courriel et le SMS. À ce stade, l'enquête menée auprès des adolescents, entre juillet 2000 et janvier 2001, montre que l'usage des SMS est plus important que la fonction téléphonique du cellulaire. Il est aussi souligné que le cellulaire en général et le SMS en particulier sont utilisés par les jeunes pour organiser leur vie quotidienne, c'est-à-dire surtout pour planifier des rencontres et pour se rassurer : « comment vas-tu? Je vais bien. » (Hoflich et Gebhardt, 2005, p.19). Dans un tel contexte, la lettre n'a apparemment pas de place. En rapport avec l'usage du SMS, il apparaît également que les filles, non seulement envoient à la fois plus de messages et des messages plus longs, mais aussi écrivent plus de lettres que leurs camarades masculins. Pour elles, le SMS ne remplace pas vraiment la lettre, mais plutôt la carte postale.

Pour sa part, Wenglinsky (2006) retrace d'une manière diachronique l'entrée des NTCI dans le monde de l'éducation. Après avoir montré les difficultés rencontrées par la technologie dans ses tentatives de conquérir les enseignants, les élèves et leurs parents, la recherche s'attarde sur le succès connu par les NTCE à partir des années 1990. L'analyse des données dans les enquêtes menées auprès des apprenants et des enseignants de la 4<sup>e</sup> à la 8<sup>e</sup> année en mathématique (1998), en science (1996) et en lecture (1998) démontrent que l'utilisation de l'ordinateur en classe soutient la performance des élèves dans leurs travaux scolaires. Parmi les tâches les plus courantes, on cite aussi l'épistolaire de l'Internet. En effet, les apprenants exploitent souvent le courriel et le clavardage pour communiquer ou discuter sur des sujets scolaires. La recherche fait constater que 57% d'élèves américains en 2005, utilisaient un ordinateur à domicile pour compléter une tâche scolaire. Le rôle de l'enseignant reste déterminant dans l'encadrement des élèves utilisant l'ordinateur en classe.

Dans l'étude sur l'environnement de clavardage en ligne comme outils pédagogique, Kirkpatrick (2005) de l'université de Manchester en Grande Bretagne, fait une évaluation critique de la valeur pédagogique du clavardage comme plateforme intégrée à l'apprentissage au cours de l'année académique 2001-2002. La recherche décrit le travail de 40 étudiants, dont 37 de sexe féminin, engagés dans des activités non traditionnelles, notamment, l'utilisation du clavardage en classe. Les résultats de l'activité dans la classe virtuelle (CV) révèlent que le babillage des étudiants prend de l'ampleur étant donné que tous les textes sont pareils. Ceci peut être une source de difficulté dans la gestion de la classe, mais a tout de même des effets positifs, quand à la création d'un esprit de confort entre les étudiants, à l'instar d'une classe réelle où les petits bavardages peuvent servir de pause tonifiante. Aussi, les étudiants sont plus à l'aise dans le clavardage qu'en situation plus formelle. Ceci semble être une fonction de la classe virtuelle dans laquelle la proximité physique et la visibilité mutuelle sont renversées.

Dans cet espace, les étudiants semblent réduire leur égocentrisme pour mieux participer dans les interactions de chaque jour. Il faut noter que les indices standards et les expressions de proximité manquent à l'enseignant, ce qui nécessite de l'autorité très tôt. Ce serait contreproductif pour l'enseignant de se percevoir comme démocrate, mais il devrait user de son autorité dès le début. En somme, si les étudiants ont perçu cet espace du clavardage comme essentiellement un mécanisme de rétroaction, il reste que l'épistolaire de l'Internet par le *chat* a montré son rôle en tant que moyen d'enseignement. On devrait donc exploiter le gain de confiance que les étudiants développent dans cet espace pour mieux les outiller. Pour l'auteure, on y arriverait en leur donnant plus de contrôle sur l'environnement de leur clavardage de manière plus stimulant et exigeant mais moins autoritariste.

En fait, nous nous interrogeons sur les effets bénéfiques du *chat* dans les études américaines présentées ci-dessus. En effet, ces recherches ne mesurent pas les apprentissages en langue afin de démontrer leurs avantages dans l'apprentissage de

l'écrit. Hoflich et Gebhardt (2005) s'attardent sur le choix et l'usage des techniques de communication chez les adultes et les adolescents. Wenglinsky (2006) et Kirkpatrick (2005) démontrent que l'internet à travers le *chat* peut être un outil pédagogique pour la performance scolaire en général.

Toutefois, il ressort de toutes les études ci-dessus, francophones comme anglo-saxonnes, que l'épistolaire classique et ses nouvelles formes de l'Internet, *E-mail*, *chat*, *blog*, *SMS*..., sont au centre des débats. Le rapport à l'écriture des élèves du primaire et du secondaire voire celui de leurs parents est analysé. Cependant, aucune n'aborde spécifiquement l'écriture épistolaire dans les dimensions de notre étude. En effet, l'analyse des perceptions et des pratiques de l'épistolaire par les jeunes nous permettra de documenter les comportements scripturaux observés aujourd'hui tant à l'école qu'en dehors de celle-ci. La connaissance des pratiques et perceptions des jeunes se veut à la base d'une didactique de l'épistolaire renouvelée qui tient compte et intègre les moyens actuels de diffusion comme l'Internet avec toutes ses formes d'échanges.

En somme, les recherches ci-dessus sur l'écriture des élèves du primaire et du secondaire analysent des volets très variés de l'écriture épistolaire. Cependant, elles ne traitent pas spécifiquement l'épistolaire dans le sens de la perception et des pratiques en milieux scolaire et extrascolaire. En effet, les analyses sur l'épistolaire de l'Internet soulignent plus le rôle la communication au détriment de la qualité de la langue. L'émergence du *texto* et de l'Internet est considérée comme un phénomène lié à l'évolution de la société (Hoflich et Gebhardt, 2005; Kirkpatrick, 2005; Wenglinsky, 2006); une mode pour les jeunes (Anis, 2001; David et Gonsalves, 2007 et Manesse et al. 2007). Le *texto* suscite des inquiétudes dans certains milieux de l'éducation (Grégoire, 2003). Toutefois, selon Lafontaine (2005), David et Goncalves (2007), Manesse et al. (2007), aucune étude approfondie n'atteste encore une différence significative quant à la qualité du français écrit entre élèves accros du *texto* et élèves non-clavardeurs. La généralisation de l'utilisation des NTCI dans

l'apprentissage de l'épistolaire pourrait constituer une assurance aux craintes parfois non fondées par certains sur la qualité et l'avenir de la langue écrite.

Le nouveau programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, premier cycle (2003) et les ensembles didactiques au premier cycle du secondaire approuvés par Le Ministère de l'éducation du Québec tiennent compte de cette évolution de la société, contrairement au programme de 1995 et aux anciens ensembles didactiques. Toutefois, le nouveau programme, même s'il souligne plus l'exploitation des NTCI dans le système éducatif, n'insiste pas suffisamment ou ne planifie pas clairement l'apprentissage de l'écriture épistolaire et son soutien par la technologie. Pourtant, l'ensemble didactique de Gosselin (2005) semble plus explicite sur la pratique de l'épistolaire dans ses manuels. Ceci augure-t-il d'une ère nouvelle dans l'enseignement-apprentissage de l'écriture?

Sur l'interaction lecture-écriture, la littérature sur le journal dialogué démontre que c'est une formule, une occasion privilégiée pour les élèves de combiner les processus d'écriture et de lecture dans une seule et même activité qui puise son sens dans la communication. « Le journal dialogué permet aux aspects heuristiques, génératifs et récurifs de l'écriture de se manifester pleinement » (Lebrun, 1998, p.110). Il appert que le journal dialogué relève à la fois de l'écriture scolaire normative et de l'écriture dite libre. Ses aspects positifs (Savard, 1994; Lebrun, 1998 et Gagnon, 2001) peuvent-ils concourir à l'éclosion d'une véritable pratique de l'épistolaire à l'école? Les innombrables qualités, variantes et objectifs du journal dialogué n'empêchent pas de relever son caractère restrictif. En effet, son champ d'application reste le milieu scolaire : l'acquisition de l'écriture est souvent assujettie à la lecture et son application en classe pose un sérieux problème aux enseignants quant à la gestion du temps. Il vaut donc la peine d'exploiter l'écriture épistolaire qui occasionne de véritables échanges dans n'importe quel contexte et sur plusieurs supports.

Concernant l'écriture scolaire et extrascolaire, les différentes recherches présentées mettent en évidence le rapport à l'écriture des jeunes. Elles s'interrogent sur l'avenir de la lettre traditionnelle face à la montée du courrier électronique dont l'utilisation en milieu scolaire est accueillie favorablement. L'esquisse d'une didactique du courriel est proposée (Henriette-Toussaint, 2000). D'autres écrits en France, portent sur les représentations et les usages de l'écriture chez les jeunes et chez leurs parents (Barré-De Miniac, 1997, 2001 et Dezutter, 2002). Ces études suggèrent une prise en charge de l'écriture extrascolaire par l'école. En effet, la lettre mérite d'être revisitée en classe de français. Son polymorphisme, sa plasticité ouvrent un champ infini de possibilités d'exploitations didactiques permettant d'interroger une partie des fondements du rapport à l'écriture et de faire des apprenants des scripteurs avertis, conscients des spécificités de l'écriture épistolaire et des libertés sous contrainte qu'elle impose. (Dezutter, 2002).

En réalité, il n'existe pas, à notre connaissance, de recherches spécifiques sur le rapport à l'écriture épistolaire des jeunes au Québec. Ceci nous ouvre des pistes à explorer et nous permet d'analyser les perceptions et les usages de l'écriture épistolaire en milieux scolaire et extrascolaire au Québec. En fait, nous investiguons sur ce que Bucheton (2002) appelle le rapport au langage écrit, c'est-à-dire la manière dont les apprenants vivent, pratiquent, imaginent, construisent les objets culturels de l'école. C'est la façon dont ils existent comme sujets langagiers scolaires, en affirmant une opinion personnelle, par le choix de contenus et de valeurs symboliques, par leur traitement des normes linguistiques, textuelles et discursives. La pratique de l'épistolaire à l'école nous semble adéquate à la construction identitaire de chaque élève. De cette manière, les programmes d'études, les ensembles didactiques et les enseignants doivent offrir aux apprenants une matière adaptée aux réalités d'une société hautement technologique. Dans cette optique, il nous semble donc pertinent d'explorer ce champ qui attire de nos jours les élèves, mais qui semble peu valorisé par l'école.

#### **1. 4. Objectif de recherche**

L'objectif poursuivi par notre recherche consiste à décrire les perceptions et les pratiques de l'écriture épistolaire des élèves du secondaire en milieux scolaire et extrascolaire. Nous analyserons ce que disent les jeunes de leurs pratiques scripturales, leur rapport à l'épistolaire, afin de mieux cerner leurs comportements et leurs opinions. Cela nous permet de bien comprendre certains phénomènes susceptibles d'apports à la didactique. C'est pourquoi l'intégration de l'épistolaire dans l'enseignement-apprentissage de l'écriture comprenant toutes ses applications de l'Internet, même si cela n'est pas la finalité immédiate de notre étude, demeure néanmoins une retombée souhaitée.

## **CHAPITRE II**

### **CADRE THÉORIQUE**

L'objectif de notre recherche consiste à décrire les perceptions et les pratiques de l'écriture épistolaire des jeunes en milieux scolaire et extrascolaire. À cet effet, les recherches sur la pratique de l'écriture des élèves nous intéressent, particulièrement le genre épistolaire. Pour bien analyser les publications dans ce domaine, nous explorons les études ayant trait au rapport à l'écriture des élèves. C'est pourquoi nous définissons d'abord la lettre traditionnelle et nous présentons sa structure compositionnelle en nous basant sur le modèle de la pragmatique textuelle (Adam, 1998). Par la suite, nous esquissons quelques composantes de l'épistolaire de l'Internet que nous comparons à la lettre traditionnelle. Quant au rapport à l'écriture, nous le définissons y compris les concepts qui lui sont centraux. Nous soulignons également la dualité des pratiques de l'écriture scolaire et extrascolaire chez les apprenants. Enfin, nous donnons quelques définitions de la norme de l'écrit dans la langue française.

#### **2. 1. Le genre épistolaire**

Dans le but de porter un regard pluriel sur les formes du discours épistolaire, nous partons des définitions préliminaires de l'épistolaire classique, nous présentons l'épistolaire de l'Internet à travers le courriel, le clavardage, le forum des discussions et le blogue, après avoir abordé la structure compositionnelle de la forme épistolaire et les genres du discours épistolaire dans le modèle de la pragmatique textuelle de Adam (1998).



### 2. 1. 1. Définitions préliminaires de l'épistolaire

La linguistique s'attache actuellement à l'analyse du discours conçu comme langage en acte et en situation. Se vouant à l'étude des formes dialogales et des mots des échanges verbaux, les sciences du langage éclairent en effet l'interlocution et l'interaction des partenaires. A travers l'analyse de l'énonciation et des relations entre locuteur et allocutaire, elles tentent de dégager les lois propres à la dynamique qui sous-tend divers genres de discours. L'épistolaire, désormais envisagé comme une forme discursive, un mode d'échange, peut être soumis à des normes langagières et culturelles. (Siess, 1998). Dans ce sens, la lettre est considérée par Greimas (1998) comme une structure de l'échange généralisé et comme un phénomène culturel, circonscrit et variable dans le temps et dans l'espace sociaux. Le temps social correspond à l'objet même de la lettre, il est événementiel tandis que l'espace social, c'est le lieu, le cadre physique marqué par une culture donnée. Melançon (1993) corrobore cette acception de la lettre en la définissant comme un récit dont la visée est de l'ordre de la communication, mais d'une communication en perpétuel échange avec des formes diverses de l'introspection. Dans la lettre, « le discours sur soi est toujours lié à l'adresse à autrui, la destination n'est jamais simplement unilatérale, d'un destinataire à un destinataire, puis l'ordre inverse. » (Melançon, 1993, p.8).

C'est pourquoi, la forme épistolaire peut être considérée dans la vie et dans la littérature comme une expression à la fois codée et libre, sociale et individuelle. Dans la mesure où elle s'adresse à quelqu'un, « la lettre est un acte de communication entre un scripteur, un émetteur-destinataire, et un récepteur destinataire » (Achille et al, 1992. p. 9). Le geste d'écriture épistolaire est un geste de communication avec l'autre. La lettre est ce lieu d'écriture spécifique qui nous interroge dans sa pratique multiséculaire sur l'évolution de notre devenir individuel et de nos mentalités. C'est un document relevant de la sphère du privé.

Dans ce sens, la lettre se conçoit comme un exercice privilégié; puisqu'il n'appartient pas au champ littéraire, tout le monde peut y accéder, tout le monde peut y atteindre l'autre, (Bossis, 1994). Correspondre c'est entrer en relation avec les autres dans certaines circonstances et d'une manière significative pour les correspondants dans un temps et un espace sociaux qui nous sont peu familiers, (Brunet, 1993). Enfin, dans la théorie de la communication, Hoflich et Gebhardt (2005) définissent la lettre comme une forme de communication écrite sur une feuille de papier et visant une adresse et délivrée par une personne ou une organisation. La lettre est un aller simple si le message contenu est informatif ou instructionnel et elle est un aller-retour si une réponse est attendue.

En bref, ces différentes définitions mettent en relief pour certains auteurs comme Siess (1998), Greimas (1998), Melançon (1993) et Brunet (1993) les concepts de l'interlocution, de l'allocution, de l'interaction des partenaires et de mode de communication basé sur des échanges soumis à des normes langagières et culturelles dans un temps social et dans un espace social. Pour les autres comme Achille et al. (1992), la forme épistolaire appartient à la fois à la littérature et à la vie courante. Par contre, Bossis (1996) l'exclut du champ littéraire, car elle appartient à la sphère du privé. Pour leur part, Hoflich et Gebhardt (2005), au-delà de ces définitions, ramènent la notion de la communication écrite à l'existence d'une feuille de papier et précisent les principes du canal (transport) et de la fonction ou type de lettre. Hormis ces quelques divergences, tous attestent implicitement ou explicitement de l'ancrage de la lettre dans les échanges interpersonnels (Mamali, 1994) et témoignent non seulement de son importance, mais aussi de sa fonction à la fois communicationnelle et socioculturelle.

## 2. 1. 2. Modèle de la pragmatique textuelle de l'épistolaire

Dans sa perspective de la pragmatique textuelle, Adam (1998) propose un modèle de l'organisation interne du texte épistolaire en le situant par rapport au modèle de composition prescrit par la rhétorique ancienne. Il y démontre comment la pragmatique, en dépouillant la tradition rhétorique de sa dimension normative, peut la reprendre, expliciter ses implicites rhétoriques et les intégrer dans une théorie des textes. Toute interaction est tributaire du genre de discours dans lequel elle s'inscrit. On peut donc parler du discours qui se diversifie en un certain nombre de genres de discours. Dans cet esprit, Adam propose de fonder les tentatives de classification sur les différences entre les situations sociales d'interaction, à savoir sur la nature des relations entre les correspondants et sur leur lien avec l'objet du discours. C'est pourquoi, nous mettons en relief la structure compositionnelle de la forme épistolaire et les genres du discours épistolaire.

### 2. 1. 2. 1. La structure compositionnelle de la forme épistolaire.

Parlons de la structure compositionnelle de la forme épistolaire. En dépit d'une indéniable diversité générique, la forme épistolaire présente un certain nombre de contrastes compositionnels. Pour la tradition médiévale, « une lettre comporte cinq parties : la *salutatio* (souhaiter, offrir la salutation), la *captatio benevolentiae* (termes d'adresse pour toucher), la *narratio* (l'introduction), la *petitio* (demande ou objet de la lettre) et la *conclusio* (l'interruption finale) ». (Adam, 1998, p 41). La transition classique réduit cette composition à trois grands ensembles : la prise de contact avec le destinataire de la lettre, qui correspond à l'*exorde* de la rhétorique, la présentation et le développement de l'objet du discours, dont la notion rhétorique de *narratio* ne recouvre pas tous les possibles et enfin l'interruption finale du contact ou conclusion.

Pour une perspective pragmatique et textuelle, Adam (1998) s'appuie sur l'existence d'une macro-unité : le texte dialogal. Ce dernier comporte un plan de texte contraignant : les séquences phatiques d'ouverture et de clôture, d'une part, des séquences transactionnelles constituant le corps de l'interaction, d'autre part. Quoique monogérée, la forme épistolaire reprend ce plan de texte dont les différents genres épistolaires règlent les variations tant formelles que stylistiques. À cet effet, toute forme épistolaire comporte donc le plan de texte de base suivant : l'ouverture qui comporte les termes d'adresse et d'indications de lieu et de temps; *l'exorde* qui est une phase transitoire l'introduction-préparation; *le corps de la lettre* qui se compose du corps de la lettre proprement dit y compris l'exorde et la péroraison; *la péroraison* qui est une deuxième phase transitoire soit la conclusion-chute; *la clôture* qui comprend la clause et la signature.(Adam, 1988). La lettre ci-après (Adam, 1998, p. 43) illustre la forme compositionnelle de l'épistolaire et peut être ainsi décomposée:

- (1) *Au révérend Père, le Père Claude de Lingendes,  
Provincial de la Compagnie de Jesus  
en la Province de France.*

*Mon révérend Père,*

- (2) *La relation des Hurons que j'envoie à vostre Révérence,  
lui fera voir la desroute et la désolation de ces pauvres Nations d'en haut,  
le massacre de la fleur de nos chrestiens, la mort glorieuse de trois de leurs  
Pasteurs, et leur retraite, avec une partie de leur troupeau, dans une isle de  
leur grand lac.*

- (3) *...Les Iroquois nous ont un peu donné de repos ici bas;  
mais je ne sca si ce sera pour long-temps: nostre consolation est que les  
différences des temps sont aussi bien sujettes à Dieu que celles des lieux, et  
que nous ne devons estre que trop contents de tout ce qu'il plaira à sa divine  
Majesté d'en ordonner.*

- (4) *Quoi que c'en soit, vostre Révérence voit assez que nous  
avons besoin d'un secours extraordinaire de ses Saints Sacrifices et  
prières, c'est ce que nous la prions très humblement de nous octroyer, et ce  
que nous espérons entièrement de sa bonté, et charité en nostre endroit.*

- (5) *De vostre Révérence  
De Kebec  
ce huit septembre 1649.*

*Serviteur très humblement et très  
obéissant en nostre seigneur,*

*Hierome Lallement*

Cette lettre illustre qu'en dépit de l'absence de réplique, elle s'articule autour d'une dominante qu'on peut dire dialogale, car elle ouvre sans cesse le discours sur le destinataire, par les biais d'incises interpellatives. Le corps de toute la lettre comporte des séquences plus ou moins développées descriptives, narratives, explicatives-justificatives et argumentatives. En fait, le corps d'une lettre peut fort bien n'être constitué que par un type de texte. Cependant, cela n'exclut pas une hétérogénéité compositionnelle en plusieurs séquences qui d'ailleurs, se combinent très souvent librement. Aussi devons nous donc souligner l'existence de cinq phases constitutives dans la lettre illustrée ci-dessus: (1) l'ouverture. (2) l'exorde. (3) le corps de la lettre. (4) la péroration. (5) la clôture. Le tableau 2.1. ci-dessous présente la structure de la lettre à travers trois époques différentes.

**Tableau 2. 1.**

Structures compositionnelles de l'épistolaire.

La tradition médiévale	La tradition classique	Pragmatique textuelle (Adam,98)
1. la salutatio	- la prise de contact	- l'ouverture
2. la captatio benevolentioe		- l'exorde
3. la narratio	- l'objet du discours	- le corps de la lettre
4. la petitio		- la péroration
5. la conclusio	- l'interruption	- la clôture

Ce tableau indique qu'il existe à travers les époques trois phases, essentielles à la composition de toute lettre, qui se résument en deux phases phatiques d'ouverture et de clôture et une phase centrée sur le corps de la lettre.

### **2. 1. 2. 2. Les genres du discours épistolaire**

En reconnaissant la diversité des pratiques discursives épistolaires, il est évident pour Adam qu'il convient de diviser la macrocatégorie de la forme épistolaire en divers genres qui possèdent une historicité et qui sont directement liés à la diversité des pratiques sociodiscursives dans lesquelles les sujets sont engagés. Les genres épistolaires sont donc liés aux conditions de l'interaction, aux paramètres du temps et du lieu social, aux interlocuteurs engagés dans l'interaction, à l'objet du discours et à une langue donnée. Cet ensemble complexe de paramètres paradigmatiques complémentaires impose ses lois à la réalisation du texte particulier de chaque lettre. C'est pourquoi, Adam (1998) énonce un classement des genres du discours épistolaire qui se résume à la correspondance intime, à la correspondance socialement distanciée, à la correspondance d'affaire, à la correspondance ouverte et à la littérature épistolaire.

*La correspondance intime* demeure la sphère des enjeux relationnels intimes. Elle définit le genre de la correspondance intime allant des lettres d'amour les plus érotiques aux lettres amicales en passant par la correspondance familiale. En effet, les relations entre partenaires de l'échange vont de la relation amoureuse aux degrés variés des relations familiales - famille restreinte et élargie- en passant également par tous les degrés de l'amitié. Cette intimité autorise un ton peu formel qui varie selon les époques, les classes d'âge et les classes sociales et permet un appui souvent elliptique sur les connaissances partagées par les correspondants: l'implicite est massivement de mise. Les formes vont de la lettre fleuve à la carte postale. Ce genre épistolaire ne comporte aucune limitation de longueur.

*La correspondance socialement distancié* est l'apanage de la socialité ou des enjeux relationnels formels qui impliquent des pratiques socio-discursives sur des objets de discours moins intimes. La distance entre les correspondants, qui se considèrent comme de simples relations, est plus grande. « Cette catégorie va des lettres qu'un étudiant et son professeur échangent à propos d'un travail, aux condoléances et autres missives relatives à des événements familiaux (naissances, mariages) adressées formellement à des connaissances, des collègues de travail ou d'activités sociales ». (Adam, 1998, p. 48). Cette correspondance exige une attention polie, une prudence, moins ou pas d'implicite et une concentration stricte sur l'objet du discours qui motive la lettre.

*La correspondance d'affaire* va plus loin sur l'échelle formelle et la distanciation. Elle comporte des lettres commerciales et administratives. Les sens de la brièveté et de la limitation à l'objet du discours y sont très formalisés. Il existe dans la correspondance d'affaire, une forme de lettre plus longue: le rapport. Dans le rapport, la relation entre les correspondants est définie par une hiérarchie et l'action est entièrement déterminée par une forme institutionnelle de commandement. En effet, le rapport rend compte d'une mission à une instance pour et par laquelle l'auteur a été mandaté. La correspondance d'affaire recoupe donc les sphères les plus diverses de toutes les administrations d'affaire : civile, militaire, religieuse etc.

*La correspondance ouverte* se caractérise par l'ouverture du nombre de partenaires engagés dans l'échange qui débouche sur différents genres épistolaires. Ainsi, on peut distinguer les missives adressées à un interlocuteur-destinataire collectif, la lettre ouverte qui prend à témoin un auditoire élargi, le courrier des lecteurs dans lequel l'auteur est à la fois celui qui a écrit et envoyé la lettre au journal et la rédaction elle-même qui s'octroie le droit d'opérer des coupes, et enfin les pétitions. Il faut cependant souligner que la pétition et la lettre ouverte se combinent fréquemment.



*La littérature épistolaire* part des formes les plus célèbres au moins connues du roman par lettres. Adam (1998) souligne qu'elles miment la correspondance authentique et qu'elles sont très tôt apparues comme une forme de mise en texte très souple, permettant de varier, à la fois, les points de vue et la composition par l'insertion de descriptions, de narrations, de dialogues, des discours direct adressé au destinataire. Il faut retenir que la liberté de composition est l'explication principale de la fortune de ce genre. Le cadre très formel de l'énonciation épistolaire évite la complexité des romans polyphoniques modernes et de la narration éclatée.

En fait, trois notions semblent essentielles dans cette analyse pragmatique des pratiques discursives : la typologie textuelle qui gouverne la composition séquentielle dans chaque lettre, la structure compositionnelle de la lettre et la catégorisation du genre épistolaire. Ces notions règlent en quelque sorte les problèmes de l'enseignement-apprentissage de l'épistolaire, car une lettre obéit à une structure, appartient à une catégorie donnée et elle peut être du type narratif, descriptif, explicatif ou argumentatif. Cette organisation, qui cadre avec la typologie textuelle préconisée par le MEQ dans ses programmes de 1995 et de 2003, intéresse notre recherche. Nous vérifions donc, à travers cette recherche si les apprenants déclarent observer les types de texte dans leurs différentes lettres.

En effet, les différentes correspondances énumérées par Adam (1998) comportent des contraintes diverses. Cependant, chacune offre des particularités qui peuvent être exploitées dans le cadre de l'apprentissage de l'écriture épistolaire à l'école. À travers la correspondance intime et celle dite socialement distanciée, nous pensons humblement que des modèles de lettres peuvent être conçus allant de la simple lettre entre frère et sœur à la lettre qu'on adresse à son enseignant ou à son directeur. Par la correspondance d'affaire, nous estimons que des initiatives peuvent être prises en classe à la production des lettres de

présentation ou demande d'emploi, demande de bourse, demande d'organisation d'une manifestation quelconque... Les scénarios sont très variés dans ce domaine : on peut compter sur l'imagination et la créativité des enseignants et des apprenants. Quant à la correspondance ouverte, les programmes d'études de 1995 et de 2003 recommandent déjà la lettre d'opinion et la lettre ouverte afin de soutenir une réaction, fonder un jugement ou confronter des prises de position.

Toutes ces lettres évoquées ci-dessus s'adaptent à la forme papier c'est-à-dire qu'elles peuvent être écrites à la main ou saisies sur ordinateur et imprimées. Il existe également un rapprochement entre la forme sur papier saisie sur l'ordinateur et l'Internet. En effet, une lettre saisie sur l'ordinateur selon les contraintes enseignées peut être envoyée par Internet grâce à l'application de la fonction « pièce jointe ». Cependant, les autres formes de lettres sur papier n'ont pas nécessairement d'équivalent sur Internet hormis le courriel. Le rôle de la didactique de l'écriture épistolaire que nous préconisons ne consiste pas à transposer systématiquement la lettre traditionnelle dans Internet mais à l'adapter à la nouvelle technologie tout en préservant ses spécificités consacrées. Il en est de même pour les différentes formes de l'épistolaire de l'Internet comme le clavardage, le blogue et le forum de discussions : il n'est pas question à notre humble avis de les calquer sur la lettre traditionnelle mais d'exploiter leur originalité tout en préservant la langue qui rend intelligible les messages qu'elles produisent.

### **2. 1. 3. L'épistolaire de l'internet**

L'épistolaire de l'Internet est un genre nouveau exploité à l'aide d'un ordinateur connecté à un réseau informatique et à l'Internet. Il ressemble à la lettre. Nous nous attardons dans cette section aux formes les plus courantes et les plus utilisées par les jeunes à savoir: le courriel, le forum des discussions, le clavardage et le blogue.

### 2. 1. 3. 1. Le courrier électronique

Le courriel électronique porte diverses appellations : *electronic mail (E-mail)* en anglais, en français de France *Mél* (message électronique) terme reconnu par l'Académie française et *Courriel* (courrier électronique) en français du Québec. Ce dernier terme étant consacré par le Conseil supérieur de la langue française, nous l'utilisons dans le présent mémoire. Le courriel est l'une des premières utilisations d'Internet, il représente environ 60% du trafic Internet, plus que la recherche d'informations sur la toile (Anis, 2001). Henriette-Toussaint (2000) définit le courriel électronique comme un message local (LAN) ou international (WAN) envoyé sur réseau via une passerelle Internet. Grâce aux adresses personnelles attribuées aux utilisateurs, le système Internet achemine les messages d'un internaute à un autre.

Le courrier électronique présente presque les mêmes spécificités que l'écriture épistolaire. Toutes les particularités de la lettre traditionnelle ne se retrouvent pas dans le courriel, certes, mais l'ossature épistolaire y est bien représentée. Comme la lettre, la structure du courriel se compose des indications épistolaires précises. Lorsque le message électronique parcourt le réseau et arrive à destination, les spécificités de la lettre comme la date et l'heure de l'envoi, le numéro d'identification du message, les coordonnées de l'expéditeur, du destinataire et l'objet du message sont bien mentionnés. En général, le courriel ressemble à la lettre classique, car il se comporte quasiment de la même manière et offre parfois des avantages que la lettre ne possède pas.

Avec le courriel, tout s'exécute virtuellement et rapidement. C'est pourquoi le courriel se démarque de la lettre, nonobstant leurs multiples convergences. On peut donc, envoyer et recevoir des messages électroniques n'importe quand, le jour ou la nuit, contrairement à la lettre, qui subit la réglementation de la poste

pour les heures d'ouverture et de fermeture. Pour cette raison, on appelle la poste *snail mail* (courrier escargot) à cause de sa lenteur et de son relatif immobilisme. Nous synthétisons dans le tableau 2. 2 ci-dessous les ressemblances et les différences entre la lettre et le courriel.

**Tableau 2. 2.**

La lettre et le courriel : similitudes et divergences.

Similitudes	Divergences	
	La lettre	Le courriel
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Échanger par l'écriture</li> <li>- Communiquer en différé</li> <li>- Entretenir et maintenir des relations</li> <li>- Variétés des objets</li> <li>- Permettre l'introspection</li> <li>- Présence d'une adresse</li> <li>- Typologie textuelle*</li> <li>- Genres épistolaires</li> <li>- Expéditeur/destinataire</li> <li>- Lieu, date et jour d'envoi</li> <li>- Une salutation</li> <li>- Une clôture</li> <li>- Une signature</li> <li>- Observation d'une règle sur la correspondance (la netiquette pour le courriel)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Écriture réelle</li> <li>- Support : papier</li> <li>- Transmission lente</li> <li>- Thème figé</li> <li>- Rapport au temps et à l'espace</li> <li>- Types variés</li> <li>- Correspondances Variées</li> <li>- Coût modéré</li> <li>- Orthographe normée</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Écriture virtuelle</li> <li>- Support : réseau</li> <li>- Transmission rapide, instantanée, directe mais lecture différé possible.</li> <li>- Plus de lettres de type narratif et parfois descriptif et explicatif</li> <li>- Correspondance intime et parfois distanciée et d'affaire.</li> <li>- Coût très négligeable</li> <li>- Orthographe normée ou relâchée</li> <li>- Aspect écologique</li> </ul>

\* *Typologie textuelle selon Adam (1992) : types narratif, descriptif, explicatif, argumentatif et dialogal.*

L'utilisation du courrier électronique est semblable à la lettre : pratique, familière et courante dans la société actuelle. Le courriel permet de communiquer pour des fins professionnelles et interpersonnelles. Comme la lettre classique, le courrier électronique est régie par des règles qui en facilitent l'exploitation. En effet, la *netiquette* est un ensemble de règles, parfois non écrites, adoptées tacitement par les utilisateurs du courriel. Les plus importantes concernent la politesse, le ton et l'utilisation des majuscules, la précision et la brièveté du message, la diffusion sage des réponses, la confidentialité, les sarcasmes et l'emploi des émoticons ou « smileys » appelées binettes au Québec (Mélançon, 1996).

Même si le courrier électronique permet de remplacer la lettre et son utilisation dans le contexte des moyens de communication, il ne la remplace pas tout à fait. Cependant, il offre à la société la possibilité de s'exprimer autrement tout en employant l'écriture. Bref, Le courriel prend son importance dans un monde virtuel. Un monde dans lequel il n'y a ni temps ni espace. Pour communiquer aujourd'hui, des gens de plus en plus nombreux préfèrent s'envoyer des courriels au lieu des lettres traditionnelles, prendre part dans des forums de discussions ou échanger par clavardage. Partant des courriels entre familiers, en passant par du clavardage ou *chat* entre amis pour terminer par des forums au langage châtié, toutes sortes de messages, de discours ou de lettres bousculent la langue.

### **2. 1. 3. 2. Le clavardage**

Le clavardage mieux connu sous son appellation anglaise *chat*, qui provient du verbe anglais *to chat*, signifie littéralement en français « causer » ou « bavarder ». Le clavardage (clavier + bavardage) ou *Chat* est un terme générique employé pour désigner tout système de communication synchrone médiatisée par l'ordinateur,

ayant pour but la conversation. En effet, le clavardage ou *chat* est une pratique qui consiste pour les internautes à s'échanger d'une manière synchrone des messages essentiellement textuels ou écrits par l'intermédiaire de l'Internet. (Draelants, 2004). Ces discussions en ligne se déroulent dans des salles de conversations virtuelles appelées aussi « canaux » ou *chat rooms*. Comme pour le courriel ou le forum, la conversation s'effectue à l'aide du clavier d'ordinateur. Lorsque le message est envoyé, il est immédiatement lisible par tous les autres internautes. (Anis, 2001). Ces conversations en temps réel supposent une interaction entre deux personnes au minimum, mais impliquent souvent un grand nombre d'individus.

La particularité du *chat* réside dans sa capacité à créer un espace virtuel de réunion ou de conversation qui rassemble plusieurs personnes simultanément. « On peut ainsi se représenter le *chat* comme un vaste salon dans lequel se tiennent des discussions publiques auxquelles peuvent prendre part tous les individus présents dans la pièce » (Draelants, 2004, p.9). Tous les sujets, à toutes les heures du jour ou de la nuit, avec des internautes connectés aux quatre coins du monde, existent sur le *Net*. (Anis, 2001). Parallèlement à ces discussions, de nombreux dialogues se déroulent en privé dans des petites salles adjacentes au salon commun ou fenêtres informatiques autres que la fenêtre principale du salon, préservant ainsi l'intimité des « chateurs » (Draelants, 2004). Les conversations sur le *Net* sont qualifiées d'interactions éparpillées, car les individus vaquent à leurs occupations respectives sans qu'une attention commune les unisse. Néanmoins, une des potentialités des salons de bavardage est de permettre aux individus de participer à plusieurs échanges à la fois, ce que Draelants (2004) qualifie d'interaction hyperpersonnelle. Cette démultiplication du soi, *a priori* étonnante, est d'un usage courant dans les *chats*.

Les sujets ou contenus des messages échangés dans les *chats rooms* peuvent porter sur tous les sujets imaginables. D'une manière générique, les salons de *chat* se divisent en deux grandes catégories: l'une à vocation généraliste, n'ayant ni sujet privilégié ni thème fédérateur : on y parle de tout et de rien. L'autre, à canaux spécialisés va des sujets les plus doctes aux sujets les plus obscènes. Pratiquement, tous les hobbies et les centres d'intérêt représentés dans la vie réelle se retrouvent dans des canaux spécifiques. La dimension des thèmes abordés ne s'avère pas structurante pour comprendre en quoi consiste le *chat*. « Le contenu des messages importe moins aux yeux des usagers que la possibilité d'être ensemble » (Draelants, 2004, p.14). Aussi, la sécurité des jeunes n'est pas toujours garantie dans le *chat*. Pour Descy (2006), l'Internet par le *chat* représente un excellent environnement pour tout le monde, y compris les enfants qui peuvent s'y divertir et ou interagir avec leurs pairs. Cependant, c'est aussi le lieu où les enfants peuvent faire de mauvaises rencontres sur des sites indésirables. L'article fournit quelques idées-ressources pouvant aider à protéger les enfants contre des éventuels prédateurs internautes et contre la pornographie. Dans le tableau 1. 3. ci dessous, nous résumons les aspects communs et divergents entre la lettre et le clavardage.

**Tableau 2. 3.**

La lettre et le clavardage : Similitudes et différences.

Similitudes	Divergences	
	La lettre	Le message du <i>Chat</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Intention de communiquer par écrit</li> <li>- Présence d'un expéditeur et d'un destinataire</li> <li>- Besoin d'entretenir et de maintenir les relations.</li> <li>- Typologie textuelle (Adam, 1992)</li> <li>- Genres épistolaires (Adam, 1998)</li> <li>- Thématique</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Écriture réelle</li> <li>- Transmission différée</li> <li>- Support : papier</li> <li>- Types variés</li> <li>- Correspondances Variées</li> <li>- Importance au contenu et à la forme</li> <li>- Orthographe normée</li> <li>- Thème figé</li> <li>- Observation des règles de la présentation.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Écriture virtuelle</li> <li>- Transmission et lecture Instantanées</li> <li>- Support : réseau informatique, Internet</li> <li>- Plus narratif et descriptif et parfois explicatif et argumentatif.</li> <li>- Correspondances intime et parfois distanciée, et d'affaire.</li> <li>- Contenu et forme parfois négligés</li> <li>- Orthographe libre mais codée (mi-écriture, mi-oralité)</li> <li>-Thèmes très variés et évolutifs.</li> </ul>



### 2. 1. 3. 3. Les forums de discussion

Les forums de discussion, *newsgroups* en anglais se définissent dans le contexte du multimédia et du web comme des pages ou des espaces web réservés à des discussions entre internautes qui posent une question donnée ou y répondent. Les différentes contributions, accessibles à tous, forment le fil de discussion appelé *thread* en anglais. Les forums offrent des lieux d'échanges créés sur la base d'un consensus et chaque internaute peut s'y exprimer librement. (Anis, 2001). Les forums de discussion permettent des échanges autour d'une thématique, en direct ou en différé. Chaque forum est animé par un modérateur ou une équipe de modérateurs. Son accès peut être public ou réservé. Les forums sont accessibles via un logiciel de messagerie (fonction « news ») ou via le web.

Ainsi, les forums de discussion se différencient du *chat* par le fait que sur un forum, les discussions sont généralement effectuées d'une manière asynchrone, c'est-à-dire en différé les unes après les autres, tandis que sur un *chat* ou « babillard » au Québec, tout le monde doit être connecté au même moment afin de participer d'une manière synchrone à la même discussion. Il nous paraît cependant important de souligner le distinguo subtil qui existe entre les lieux d'échanges sur Internet plus communément appelés forums ou groupes de discussion et la téléconférence assistée par ordinateur (TAO) selon Voss (1999) :

[...] Forum: Terme générique utilisé sur l'Internet pour définir les centres de rencontre entre utilisateurs. On appelle également forum les groupes de discussion sur CompuServe. Il y a en a plus de 600, organisés par thèmes. Ce terme est également employé sur le Web. Les forums y sont de deux types: en temps réel, lorsque les internautes peuvent discuter en ligne, ou en temps différé, lorsque l'échange n'est pas direct, les deux interlocuteurs n'étant pas connectés au même moment. (Voss, 1999, p. 218).

Groupe: Forum de discussion public, dans lequel on échange des messages. On l'appelle aussi forum ou newsgroups. » (Voss, 1999, p.235).

Les messages échangés dans les forums de discussion ressemblent à la lettre sur certains aspects comme l'indique le tableau 2. 4 ci-dessous. Ils fonctionnent comme le courriel (Anis, 2001). On peut envoyer un message à l'adresse du forum pour donner son point de vue. Ce message transmis au groupe s'intègre dans une liste accessible à tous les participants. Pour le lire, il suffit de l'ouvrir comme un courriel. On peut choisir de répondre au groupe tout entier ou de manière individuelle à chaque participant. Un forum de discussion comporte une charte du groupe (thématique, habitude etc.) qu'il faut connaître avant de s'engager. Il est animé par un modérateur ou une équipe de modérateurs. Son accès peut être public ou réservé. Il est donc nécessaire que les opinions soient transmises à travers une écriture explicite et acceptée par tous. Certes, l'encadrement des jeunes dans les forums impose des contraintes et influencent le contenu comme la forme du message. Toutefois, les forums de discussion n'échappent pas au relâchement de l'orthographe et de la langue en général. La réflexion sur l'évolution de la langue et sur les enjeux sociaux et éducatifs de la communication électronique demeurent d'actualité.

**Tableau 2. 4.**

La lettre et le forum de discussion: Similitudes et différence

Similitudes	Différences	
	La lettre	Le message du forum
- Besoin d'échanger par Écrit.	- Réelle	- Virtuelle
- Existence d'un expéditeur et d'un destinataire ou plusieurs.	- Support : papier	- Support : réseau, informatique, Internet.
- Nécessité de maintenir et d'entretenir les relations.	- Orthographe plus ou moins normée.	- Orthographe courante parfois négligée
- Présence d'une typologie textuelle (Adam, 1992)	- Appartenance à plusieurs types de textes.	- Essentiellement du type argumentatif et explicatif. (Adam, 1992).
- Genres épistolaires (Adam, 1998)	- Correspondances variées	- Plus la correspondance Ouverte, distanciée et d'affaire. (Adam, 1998)
- Transmission différée		
- Une thématique		

Le tableau 2. 4 ci-dessus fait ressortir le fait que les textes du forum de discussion sont essentiellement du type argumentatif ou explicatif (Adam, 1992). Cette typologie textuelle particulière au forum nous permet d'établir des liens avec les genres épistolaires comme la correspondance ouverte, la correspondance socialement distanciée et la correspondance d'affaire (Adam, 1998).

#### 2. 1. 3. 4. Le blogue

Le terme blogue vient de *blog* ( *web* + *log*) qui signifie en anglais « journal, carnet ». On l'appelle aussi *carnet Web* ou *cybercarnet*. (Asselin, 2006). Reconnu maintenant par l'Office québécois de la langue française, le mot blogue a permis la création de plusieurs dérivés, dont *bloguer*, *blogueur* et *blogage*. Comme définition, nous retenons que le blogue est un site Web évolutif qui a la forme d'un journal personnel, daté, au contenu antéchronologique et régulièrement mis à jour. L'internaute y communique ses idées et ses impressions concernant plusieurs sujets en y publiant, à sa guise, des textes informatifs ou intimistes, généralement courts, parfois enrichis d'hyperliens, qui appellent les commentaires du lecteur.

Le blogue est généralement créé et animé par une seule personne. Toutefois, il peut être aussi écrit par plusieurs auteurs. Il se caractérise par sa facilité de publication, sa grande liberté éditoriale et sa capacité d'interaction avec le lectorat. Les blogueurs peuvent contribuer et apporter leur point de vue en publiant des billets (courts textes) ou des articles (textes plus longs). Le contenu et la forme des blogues, très libres, restent à l'entière discrétion des auteurs. Ils sont parfois accompagnés de liens externes, de photos, de dessins ou de sons. Les visiteurs ont généralement la possibilité d'y laisser un commentaire ou de compléter l'information

En effet, le blogue est devenu un phénomène de société qui fait entrer les TIC dans le quotidien des adolescents. Comme outil pédagogique, il permet aux jeunes de concilier l'informatique et leurs centres d'intérêts et il favorise l'expression par le texte et l'image. Le blogue, à travers des scénarios pédagogiques, fait prendre l'habitude d'écrire des messages qui s'apparentent ou non à la lettre (voir tableau 2.5 ci-dessous) et soutient de ce fait, l'apprentissage en ligne. D'ailleurs, plusieurs enseignants se sont emparés en 2006 de cet outil pour offrir à leurs collègues, aux

parents et aux apprenants des ressources pédagogiques, des pistes de réflexion, des cours clefs en main et un espace de débat (Caclard, 2006). En privilégiant l'usage des blogues, Asselin (2006) estime que les enseignants développent plusieurs compétences qui rendent l'outil plus performant et agissent sur le climat de la classe qui se traduit souvent par l'émergence de plusieurs stratégies pour apprendre, l'utilisation progressive de la différenciation pédagogique, une meilleure connaissance des styles d'apprentissage des élèves et l'exploitation en classe des tâches plus conceptualisées.

Hormis ces avantages, il faut beaucoup de prudence dans Internet, car les blogues amènent parfois les jeunes à se livrer davantage qu'il ne le faudrait, en privilégiant le texto et mettant ainsi de côté une nécessaire inhibition. Il existe également des aspects pervers auxquels les blogues exposent les jeunes : la pédophilie, les rites satanistes, les escroqueries des entrepreneurs, la drogue, la prostitution, le crime organisé... Pour prévenir ces dérapages en dehors du contexte scolaire, un guide pour adolescents précise en termes simples et à l'aide d'exemples choisis, ce qu'on peut faire ou non sur un blogue.

Il devient donc possible pour la communauté éducative de suivre de près, mieux qu'avec n'importe quel outil de communication, la production et les réflexions publiées par les jeunes. Ce faisant, le blogue devient un instrument précieux en apprentissage d'écriture qui s'exerce au su et au vu de tout le monde. Le fait d'écrire en public permet aux enseignants de faire réaliser aux apprenants l'importance à accorder à la qualité du français. Aussi, ces exercices d'écriture qui se produisent dans de vrais contextes de communication favorisent l'épanouissement des compétences qui exigent de mobiliser et d'utiliser les savoirs explicites nécessaires à leur maîtrise (Asselin, 2006).

**Tableau 2.5.**

La lettre et le blogue: similitudes et divergences

<b>Similitudes</b>	<b>Différences</b>	
	<b>La lettre</b>	<b>Le message du blogue</b>
- Intention de communiquer par écrit	- Support : papier	- Support : réseau informatique, Internet
- Présence d'un expéditeur et d'un destinataire ou plusieurs	- Coût modéré	- Coût insignifiant
- Transmission différée	- Lenteur dans la transmission.	- Asynchrone mais très rapide.
- Typologie textuelle (Adam, 1992)	- Typologie textuelle variée	- Texte plus argumentatif
- Genre épistolaire (Adam, 1998)	- Correspondances très variées	- correspondance distanciée, ouverte et d'affaire.
- Thématique	- Thèmes variés	- Thèmes préconçus

Au demeurant, l'épistolaire de l'Internet présente des convergences et des divergences par rapport à la lettre classique. Le courriel électronique, le clavardage, les forums de discussion et le blogue offrent des potentialités indéniables à la société et singulièrement au monde de l'éducation. Les divergences révélées ici, ne constituent pas un obstacle à la recherche des solutions susceptibles de favoriser un apprentissage adéquat de l'épistolaire de l'Internet en milieu scolaire. La langue à travers l'écriture est une réalité multiforme, jamais figée, que nul ne peut prétendre connaître dans toutes ses dimensions. Elle échappe à toute tutelle, des gouvernements comme des institutions. Elle appartient à ses utilisateurs (Anis, 2001), et ici, en l'occurrence, aux jeunes qui font partie d'une vaste communauté francophone répartie sur

plusieurs continents. C'est pourquoi, l'institution scolaire doit soutenir les NTCI dans leur transmission par l'écrit, car elles demeurent « une voie privilégiée d'accès aux connaissances et à la culture, disponibles dans une immense bibliothèque virtuelle, et constituent, comme un forum ou une agora planétaire, un espace de communication. » (Anis, 2001, p. 52).

Nous retenons que la lettre est un mode de communication privé ou public qui facilite les échanges interpersonnels entre un scripteur-destinateur et un scripteur-destinataire. Ces interlocuteurs engagés dans l'interaction obéissent aux normes langagières et culturelles dans un temps social et dans un espace social. nous retenons également que l'épistolaire de l'Internet, par le biais du courriel, du clavardage, des forums de discussion et des blogues, promeut les échanges interpersonnels privés ou publics. Les interactions entre internautes se rapprochent de la lettre traditionnelle, à la différence que l'Internet insufflé un monde virtuel.

Enfin, nous soulignons les liens qui existent entre notre recherche et les notions de la typologie textuelle et de la catégorisation du genre épistolaire. En effet, dans le cadre des pratiques de l'écriture épistolaire par les apprenants, ces deux notions nous permettent de recueillir des données et d'analyser les pratiques des jeunes. D'abord, la notion de la typologie textuelle, car tout texte, toute lettre s'organise en séquences qui peuvent être déclarative, descriptive, explicative, argumentative voire dialogale (Adam, 1992). Ensuite, la catégorisation du genre épistolaire (Adam, 1998), car chaque lettre a une spécificité. Ainsi, les apprenants peuvent nous renseigner sur les caractéristiques des lettres qu'ils déclarent écrire. Il sera possible de mieux connaître les types de textes qu'ils pratiquent à travers leur écriture épistolaire. Le tableau 2. 6 ci-dessous synthétise les liens éventuels entre la typologie textuelle (Adam, 1992), les genres épistolaires (Adam, 1998) et les différentes lettres de l'Internet.

**Tableau 2. 6.**

Liens entre lettres de l'Internet, typologie textuelle (Adam, 1992)  
et genres épistolaires (Adam, 1998).

<b>Épistolaire de l'Internet</b>	<b>Typologie textuelle (Adam, 1992)</b>	<b>Genres épistolaires (Adam, 1998)</b>
- Courriel	- Narrative, descriptive et (explicative, argumentative)	- Correspondances intime, distanciée et d'affaire
- Clavardage	- Narrative, descriptive et (explicative, argumentative)	- Intime et (distanciée, d'affaire)
- Forum	- Argumentative, explicative et (descriptive, narrative)	- Distancié, ouverte, d'affaire et (intime)
- Blogue	- Argumentative, explicative et (descriptive, narrative)	- Distanciée, ouverte, d'affaire et (intime)

Nous pouvons retenir de ce qui précède que les lettres de l'Internet se classent dans l'un ou l'autre type de texte. Cette appartenance est présidée par la finalité et l'objet de la lettre. Il en est ainsi aussi pour les genres épistolaires. Les lettres de l'Internet se retrouvent dans les différentes sortes correspondances (Adam, 1998) en fonction du sujet et du but de la lettre. Le contexte de production peut aussi déterminer cette appartenance. Nous soulignons également que, toutes ces lettres de l'Internet ne présentent pas les mêmes traits par rapport à la lettre traditionnelle. Chaque support de l'Internet a des spécificités qui l'approchent ou l'éloignent de la lettre classique.



## 2. 2. Le rapport à l'écriture

Avant d'aborder d'autres notions sous-jacentes au rapport à l'écriture, nous précisons, à toutes fins utiles, ce qu'est l'acte de produire un texte et quelles en sont les compétences requises. L'écriture est en effet, une pratique par laquelle le scripteur « laisse des traces de ce qu'il inscrit, s'inscrivant par là-même dans une situation ou un contexte institutionnel. » (Barré-De Miniac, 2000, p.12). Pour produire un texte, quels qu'en soit la nature et le contexte de production, il faut une mobilisation des compétences en langue écrite et des attitudes. Ces attitudes impliquent une décision c'est-à-dire l'acceptation de se mobiliser, de prendre le temps et le risque que représente tout écrit qui va de pair avec l'analyse des situations de production et des enjeux personnels, sociaux, professionnels ou institutionnels qui y sont associés. (Barré-De Miniac, 2000). C'est pourquoi, outre le rapport à l'écriture, nous abordons les notions de la représentation, de la perception, des attitudes et des opinions et de la pratique.

Bucheton (2002) considère que l'acte d'écrire ne doit pas être réduit à la rédaction ni à la communication différée, mais qu'il doit être pour l'élève un moyen de repenser l'expérience qui n'est pas assimilable à la seule remémoration : il est pour l'élève un moyen de travailler le savoir et d'apprendre d'une manière qui n'a pas d'équivalent. Cette conception de l'écriture se résume dans « le rapport au langage écrit » (Bucheton, 2002, p.11) évoqué précédemment dans ce mémoire. C'est ce que Penloup (2002) désigne par le rapport à l'écrire. En effet, l'acte d'écrire ou l'écrire implique une mobilisation du corps tout entier du scripteur. Pour progresser dans ce processus complexe en jeu, la notion du *rapport* à suggère l'idée d'une orientation ou disposition de la personne vers un objet social et vers sa mise en pratique dans la vie personnelle, culturelle et professionnelle (Barré-De Miniac, 2000).

*Un rapport à l'écriture* est donc un ensemble de significations construites par le scripteur concernant l'écriture, son apprentissage et ses usages (Barré-De Miniac, 2002). Autrement dit: Le rapport à l'écriture désigne « des conceptions, des opinions, des attitudes, de plus ou moins grande distance, de plus ou moins grande implication, mais aussi des valeurs et des sentiments attachés à l'écriture, à son apprentissage et à ses usages. » (Barré-De Miniac, 2000, p.13). Ainsi, les concepts de la représentation, de la perception, de l'attitude et de la pratique demeurent centraux dans le rapport à l'écriture. Afin d'atteindre notre objectif de recherche, il est donc indispensable de mieux connaître non seulement les habitudes de l'écriture épistolaire des élèves, mais aussi leurs attitudes, leurs perceptions voire leurs représentations.

### **2. 2. 1. Le concept de la représentation sociale**

Une représentation sociale est conçue comme une forme de connaissance participant à l'élaboration mentale et sociale de la réalité. De ce fait, elle n'est pas vécue comme une représentation du réel, mais comme le réel même (Gigling, 2001). Pour Barré-De Miniac (1997), les représentations par opposition aux pratiques scripturales, se situent du côté du sujet et du travail d'élaboration mentale qui s'appuie sur les pratiques tout en construisant une relation avec celles-ci. Cette relation est faite de savoirs linguistiques proprement dits, mais aussi d'images, de conceptions et d'opinions qui constituent un corps de connaissance de l'écrit. Dans cette optique, Reuter (1996) démontre que l'utilité didactique des représentations peut reposer sur quatre hypothèses:

[...] Les représentations sont en relation avec les performances.  
Elles peuvent constituer des aides à la pratique et à l'apprentissage.  
Elles peuvent constituer des obstacles à la pratique et l'apprentissage.  
Elles sont modifiables (Reuter, 1996, p. 93).

Ces définitions de la représentation de Gigling (2001) et de Barré-De Miniac (1997) recourent le concept de la perception. En effet, selon Sillam (2003), la perception est une conduite psychologique ou mentale par laquelle un individu organise ses sensations et prend connaissance du réel. Certes, elle est faite de ce qui est directement donné par les organes des sens, mais aussi de la projection immédiate dans l'objet de spécificités connues par inférence. La perception est un rapport du sujet à l'objet. Elle est donc une interprétation qui implique la personnalité toute entière. Plus qu'un phénomène sensoriel, c'est une conduite psychologique complexe qui se rapporte à un cadre de référence particulier, élaboré à partir de notre expérience personnelle et sociale.

### **2. 2. 2. Les attitudes et les opinions**

Généralement, le concept d'attitude est associé à celui d'opinion. Cependant, le premier est plus complexe à saisir que le second. Mayer et Ouellet (1991) signalent que le concept d'attitude a été défini par le sociologue Allport (1935) comme « étant une disposition mentale ou nerveuse, organisée par l'expérience et qui exerce une influence directive ou dynamique sur la conduite de l'individu par rapport à tous les objets et à toutes les situations avec lesquelles il est en liaison. » (Mayer et Ouellet, 1991, p.342). Reprenant cette définition, Béland (1992) dégage quatre caractéristiques de l'attitude et précise sa pensée. En effet, les attitudes sont des prédispositions à agir plutôt que des actions comme telles; elles ne changent pas spontanément; elles s'organisent selon une configuration régulière de manifestations individuelles envers un objet ou un sujet; enfin, elles engagent émotivement les individus envers des objets et des sujets sociaux. Béland (1992, p. 400) aboutit donc à la définition que « les attitudes peuvent être des dispositions latentes ou des probabilités qu'une action soit prise ». Pour sa part, Foulquié (1978) pense que les attitudes sont soit des prédispositions acquises de caractère affectif, antérieur au jugement et à l'action, qui orientent dans son sens le jugement et

l'action, soit des conduites anticipées amorçant une action qui n'est pas nécessairement accomplie. Dans cette optique, les attitudes sont plus dynamiques et traduisent mieux le comportement que les opinions ou les idées.

En guise de consensus, beaucoup de chercheurs s'entendent sur un fait : l'attitude est un phénomène affectif pour ou contre un objet. Pour Mucchielli (1975), elle est une manière chronique de réagir, une prédisposition à un certain type de réactions, ce qui intervient dans la manière même de percevoir et de définir les objets d'opinions. À l'inverse de l'opinion, l'attitude n'est ni accidentelle, ni isolée. Elle est une prise de position et se rattache à des éléments stables propres à chaque individu. Concrètement, Barré-De Miniac (2002-a) distingue les attitudes des opinions en précisant que les deux notions sont empruntées à la psychologie sociale. Si les opinions se rapportent aux discours, les attitudes quant à elles relèvent des comportements. Les deux notions peuvent être ou ne pas être en conflit. À partir d'une attitude observée, l'enseignant peut se référer à ces notions pour vérifier si celle-ci est liée à une opinion sous-jacente. Dans le cas positif, l'on peut discuter de l'opinion si l'attitude est jugée défavorable à la progression. Dans le cas négatif, ce n'est pas dans les opinions qu'il faut chercher l'explication du comportement, mais dans les différentes dimensions du rapport à l'écriture.

### **2. 2. 3. Le concept de la pratique**

La notion de pratiques est rarement définie même chez les défenseurs de la prise en compte des pratiques extrascolaires des apprenants. Reuter (2001) s'y prend en montrant les problèmes et les intérêts que peuvent susciter une telle définition. Ainsi, il propose ci-dessous une définition de la notion des pratiques en se basant sur sept caractéristiques :

[...] Premièrement, la notion de pratique(s) est un construit théorique qui renvoie à un découpage spécifique du faire social.

Deuxièmement, cette notion circonscrit un ensemble d'opérations et d'actions qui transforment, plus ou moins et de façon particulière, la situation, le monde, le sujet et produisent des effets.

Troisièmement, elle désigne ce faire en tant qu'il est spécifié au sein d'une société par un contexte (physique, matériel, social...) et des sphères socio-institutionnelles codifiant ses fonctionnements, ses produits, leurs normes d'évaluations... et par des actions et fonctions associées qui déterminent son sens et sa catégorisation par le sujet.

Quatrièmement, la notion de pratique(s) insiste encore sur le caractère complexe et synthétique du faire des sujets qui imbrique indissociablement du physique et du psychique; de l'individuel et du collectif; du cognitif, du social et de l'affectif.

Cinquièmement, la notion de pratique(s) vise aussi à inscrire des sujets dans une histoire ou, plutôt, dans deux séries diachroniques dont il est important de saisir les modes d'articulation: l'histoire sociale en fonction de laquelle des pratiques émergent, empruntent certaines formes et valeurs, en changent...et disparaissent éventuellement; l'histoire individuelle du sujet en fonction de laquelle des pratiques émergent ou non, empruntent certaines formes ou valeurs, se modifient, peuvent tendre à disparaître...ou même à réapparaître.

Sixièmement, la notion de pratique(s), complémentairement aux dimensions diachroniques, réinscrit le faire dans la synchronie des autres pratiques du sujet: celles auxquelles elle est associée, celles dont elle se trouve dissociée.

Septièmement, au travers de la prise en compte des dimensions diachroniques et synchroniques, la notion de pratique(s) est donc l'appréhension du faire du sujet, en tant qu'il fait sens pour lui et qu'il se noue à son identité, qui est en jeu.

Enfin, cette notion réfère au faire du sujet en ce qu'il est toujours imparfait (Reuter, 2001. p.24-26).

D'une manière synthétique, la notion de pratique(s) se définit comme une construction théorico-méthodologique qui vise à insister sur la diversité du faire, sur

ses multiples dimensions, sur son ancrage social en diachronie et en synchronie, sur ses fonctions, ses valeurs et ses significations pour le sujet, ainsi que sur son imperfection structurelle. (Reuter, 2001).

En fait, les concepts de la représentation, de la perception, de l'attitude et de la pratique constituent d'une manière générale la base du rapport à l'écriture. C'est pourquoi, notre recherche sur l'écriture épistolaire en milieux scolaire et extrascolaire se moule dans ce cadre général pour puiser les notions qui lui sont nécessaires. Afin d'éviter une certaine confusion entre ces différentes notions, notre étude exploite les concepts de la perception et de la pratique. En effet, la notion de représentation sociale, par sa complexité et la notion d'attitude, plus restreinte, ne cadrent pas à l'esprit de notre instrument de recherche dont le contenu se focalise plus sur la perception (Sillam, 2003) et sur la pratique (Reuter, 2001).

### **3. 3. Les pratiques de l'écriture scolaire et extrascolaire**

Il y a quelques décennies, encore, les recherches sur les usages de l'écriture par les jeunes se limitaient à l'écriture scolaire. Actuellement des recherches menées dans divers champs disciplinaires et plus particulièrement en didactique ont fait surgir une voie spécifique centrée sur les pratiques d'écriture extrascolaire, « expression qui renvoie aux pratiques, hors l'école, de sujets scolarisés et à la manière dont elles interpellent cette dernière. » (Penloup, 2002, p.195).

Abordant les pratiques de l'écriture extrascolaire, plusieurs chercheurs comme Barré-De Miniac (2001), David (2001), Penloup (2002) ainsi que Penloup et Reuter (2002), à travers les données recueillies, font apparaître une grande diversité dans ces pratiques d'écriture mises sur place. Dans une grande enquête

menée auprès de 1800 collégiens en France, Penloup (2002) relève de la correspondance mais aussi des chansons, des poèmes, des commentaires dans les albums-photos, des journaux intimes, des fiches documentaires, des récits complets ou débuts de récits, des secrets, des modes d'emploi, des pensées, des blagues, des listes, des sujets de rédaction, des textes copiés et dans une moindre proportion: des biographies critiques de livres, des reportages, des récits des rêves de la nuit, des lettres à soi-même ou à un correspondant imaginaire, des pièces de théâtre. Toujours en France, pour sa part, David (2001) identifie différents textes lors d'une enquête auprès de 28 élèves dont six au CE2, 16 au CM1 et six au CM2 (respectivement les 3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup>, et 5<sup>e</sup> primaire au Québec). Le corpus comporte 19 genres textuels parmi 118 écrits extrascolaires recueillis. Il les regroupe en cinq familles: récits d'expérience personnelle, genres de la fiction, textes poétiques, textes humoristiques et ludiques, textes à visée informative. Cette classification récuse les représentations qui réduisent l'écriture extrascolaire aux seuls journaux intimes, poèmes et chansons.

Ces études de Penloup (2002) et David (2001) attestent que les pratiques d'écriture extrascolaire ne concernent pas seulement une petite élite, mais touchent une proportion importante d'élèves. En effet, 40% des élèves interviewés déclarent être concernés par les 11 pratiques d'écriture extrascolaire inventoriées par Penloup en 1999. Dans le groupe de 28 élèves du primaire (David, 2001), neuf élèves dont huit filles et un garçon reconnaissent une pratique importante de l'écriture extrascolaire, à la fois par la quantité, par la diversité des genres identifiés et par l'intérêt accordé.

L'existence de pratiques d'écriture extrascolaires est admise par les chercheurs. Leur connaissance s'affine et se diversifie. Dans ce sens, Penloup (2002) s'interroge à savoir dans quelle mesure la connaissance de ces pratiques d'écriture extrascolaire peut intéresser la didactique de l'écriture. Pour répondre à

cette question, il fonde sa réflexion sur les modes et lieux d'apprentissage de l'écriture dans la société, sur le rapport qui s'établit avec l'écriture en tant qu'activité matérielle, sur la problématique didactique de l'invention et de la créativité et sur les éléments que révèlent les pratiques d'écriture extrascolaire et que le cadre institutionnel de l'école ne sait ou ne peut faire apparaître. Concernant les modes et lieux d'apprentissage, il revient à la didactique d'inscrire au rang de ses tâches celle d'inventorier les lieux et les modes de diffusion de savoirs sur l'écriture de façon à évaluer les formes d'apprentissage proposées, leur pertinence, leur efficacité et à jouer un rôle de médiation entre l'élève et ces lieux. Quant au rapport à l'écriture en tant qu'activité matérielle, « il revient à l'enseignant de penser l'ensemble des conditions matérielles de passage à l'écriture en classe: organisation de l'espace de la classe, choix des supports, des outils. » (Penloup, 2002, p. 199).

Évoquant les écrits extrascolaire sous l'angle de leur créativité, il s'avère qu'ils sont, tout autant que les écrits scolaires, largement stéréotypés aux trois niveaux: niveau linguistique, niveau des codes thématique-narratifs et niveau idéologique. Enfin, Penloup (2002) suggère la prise en compte des pratiques de l'écriture extrascolaire au sein de l'institution scolaire. Pour y parvenir, elle distingue trois concepts dont celui de l'information, de la connaissance et celui du savoir. En effet:

[...] L'« information » désigne des faits, des commentaires, des opinions transmissibles par un mot ou une image. Elle est extérieure au sujet et peut facilement circuler. La « connaissance » quant à elle relève de l'intériorité et est placée sous le primat de la subjectivité. La connaissance qu'a chacun des mêmes réalités est très personnelle et très difficile à transmettre, étant donné que c'est intégré à l'histoire et à l'identité même de la personne. On « est » cette connaissance davantage qu'on ne l'« a ». Le « savoir », lui, est le fruit d'un processus d'objectivation au terme duquel un sujet construit une nouvelle approche de la réalité, grâce à une rupture épistémologique. Pour que les connaissances deviennent des savoirs, il faut que s'élabore un processus de « détachement », une sorte de catharsis intellectuelle nécessaires à la rupture épistémologique (Penloup, 2002, p. 200).



Il semble donc que ce qui est à l'oeuvre dans les pratiques langagières extrascolaires sont des « connaissances ». Dans la logique, tout à fait intégrée par différents chercheurs, il existe une étanchéité entre l'écriture scolaire et l'écriture extrascolaire. Ces connaissances ne s'exercent que dans le champ clos de l'extrascolaire et ne sont nullement réinvesties dans le champ scolaire. Pour remédier à cette situation, il faudrait que les « connaissances » se transforment en « savoirs » susceptibles d'être mis en regard avec les savoirs scolaires (Penloup, 2002). Pour opérer cette mutation des connaissances sur l'écriture en savoirs sur l'écriture, un étayage du processus par l'enseignant doit être observé en deux phases: la première phase consiste à faire prendre conscience à l'apprenant de ses pratiques d'écriture et la seconde phase consiste à permettre la transformation des connaissances de l'apprenant en savoirs. Une fois ces deux phases réalisées, l'enseignant peut envisager une autre étape, celle de la prise en compte de ces savoirs au sein de la classe. Il s'agit ici pour l'enseignant de mettre en relief des savoirs à l'oeuvre dans l'extrascolaire afin de les joindre aux savoirs exigés dans le cadre scolaire. Cette étude de Penloup (2002) est une réponse au sens à donner aux apprentissages par l'articulation de l'extrascolaire et du scolaire.

À l'instar de Penloup, Barré-De Miniac (2001) dans sa recherche sur les pratiques extrascolaires et pratiques scolaires de l'écriture chez les jeunes, démontre que ces pratiques sont marquées par une dualité de l'écriture. En effet, cette expression désigne l'existence d'une part de l'écriture pour soi, chez soi ou tout au moins en dehors des travaux et exigences scolaires, écritures fortement investies, et d'autre part une écriture pour l'école. « Coexistent ainsi deux univers d'écriture, univers disjoints, étanches l'un à l'autre » (Barré-De Miniac, 2001, p.101). Selon les propos repérables dans les discours des jeunes, cette séparation entre les deux modes d'écriture s'opère sur trois dimensions. La première dimension concerne le temps et l'environnement de l'écriture. En fait, l'écriture personnelle est décrite comme se déroulant le soir et pendant les moments de

détente, sur un papier choisi avec des outils privilégiés. Elle est également décrite comme spontanée, répondant à une sorte d'impulsion. La deuxième dimension oppose une écriture personnelle et libertaire à une écriture scolaire dans laquelle on est tenu à la réserve. Enfin, la troisième dimension marque une opposition entre une écriture personnelle libre de toute contrainte formelle, et une écriture scolaire sous contrainte de la langue et de l'institution scolaire.

Pour sa part, David (2001), approuve cette dualité en termes de rupture, démontre que les textes produits en dehors des situations scolaires attestent tout de même de l'existence d'une continuité d'apprentissage. Les habiletés rédactionnelles ne sont pas réduites quand les contraintes scolaires sont moins prégnantes. L'étude envisage des activités solidaires allant du scolaire vers l'extrascolaire et réciproquement et propose d'inviter les élèves à écrire dans toutes les situations de la vie en montrant que cette activité ne se limite pas seulement au cadre scolaire.

La dualité observée entre les usages de l'écriture scolaire et extrascolaire chez les jeunes en France se manifeste-t-elle à travers l'écriture épistolaire chez les élèves du secondaire au Québec? Notre mémoire dont le sujet est centré sur les perceptions et les pratiques de l'épistolaire à l'école et en dehors de celle-ci, s'inspire de ces différentes recherches françaises et compare les résultats le cas échéant, pour tirer les conclusions qui s'imposent. Aussi, devons-nous vérifier au cours de cette recherche si cette dualité entre l'extrascolaire et le scolaire affecte la qualité de la langue (Cajolet-Laganière et Martel, 1995) utilisée par les jeunes. En effet, la langue française depuis des siècles est régie par une norme à l'écrit. Notre intention n'est pas de susciter un débat sur ce principe, mais de montrer tout simplement le degré d'intensité du bon usage de la langue à travers les lettres produites à l'école et en dehors de celle-ci par les élèves du secondaire. C'est pour cette raison que nous apportons des précisions dans les lignes qui suivent sur les concepts de norme, de bon usage et de qualité de la langue.

## 2. 4. Le concept de la norme.

La norme suppose un emploi correct de la langue autrement dit le bon usage. Cela implique un choix de certaines façons de communiquer oralement ou par écrit, et le rejet de certains autres parlers. Par moments, dans les écrits, ces deux termes sont utilisés de façon interchangeable. Dans le domaine de l'enseignement-apprentissage de l'écriture, la langue doit observer la norme et l'institution scolaire en est la garante. En ce qui concerne l'écriture extrascolaire, on démontre souvent la relative démarcation entre l'écriture scolaire normée et l'écriture extrascolaire libre. Nous présentons ici les différents concepts annoncés sans oublier de souligner la démarcation entre la norme de l'écrit et celle de l'oral.

Le bon usage est un ensemble des règles et d'interdits qui caractérisent la langue utilisée par le plus grand nombre à un moment donné et dans un milieu social donné. On parle souvent d'usage populaire et d'usage littéraire. La norme qui vient du latin *norma*, signifie *règle, équerre*. C'est l'état habituel conforme à la règle établie : critère principal auquel se réfère tout jugement de valeur moral ou esthétique (Le Petit Larousse illustré, 1995). Le linguiste Dubois (1973), quant à lui, fait un distinguo entre usage et bon usage. On appelle usage, l'ensemble des règles de grammaire relativement stabilisées et utilisées par le plus grand nombre de locuteurs à un moment donné et dans un milieu social déterminé. Le bon usage ou la norme est l'ensemble de règles qu'il faut respecter pour bien parler la langue. La norme a pour fondement le plus souvent soit l'autorité de certaines personnes (écrivains) ou certaines institutions, soit le bon usage. Celui-ci coïncide avec la manière dont certains utilisateurs de la langue emploient celle-ci dans des conditions données.

Il ressort de ce qui précède que les concepts de norme et de bon usage sont interchangeables. Pour Cajolet-Laganière et Martel (1995), *la qualité de la langue* au Québec devrait équivaloir à la notion de *bon usage*, lequel devrait être défini

comme *la norme* du français au Québec, c'est-à-dire « l'ensemble des règles qu'il faut respecter pour bien parler et bien écrire le français au Québec, selon les divers types de communication et le public visé » (p.12). Toutefois, « La reconnaissance d'une norme locale ne signifie pas la légitimation de tous les particularismes, et qu'elle ne concerne pas le français de la rue ou le français du moins scolarisé » (Moreau, 1999, p.56).

Dans ce sens, nos questions de recherche sur la norme concernant les pratiques et les perceptions de l'épistolaire par les élèves du secondaire tiennent compte d'une norme circonscrite aux règles minimales du français telles qu'on les enseigne à l'école, à travers les grammaires et les discours écrits et oraux. « À l'écrit, la qualité de la langue signifie: le respect des codes orthographique, grammatical, syntaxique et lexical. À l'oral, elle signifie, le respect des codes syntaxique, lexical et des règles de la prononciation (phonétique et phonologie). » (Cajolet-Laganière et Martel, 1995, p. 14). Soulignons que nos questions de recherche se limitent aux discours écrits, particulièrement à l'épistolaire. Le fait que les discours oraux marquent parfois négativement les pratiques d'écriture des élèves ne veut pas dire que la norme de l'oral n'existe pas, car il est démontré par Préfontaine, Lebrun et Nachbauer (1998) qu'elle existe bel et bien. Cependant, le cadre de notre recherche ne nous permet pas de nous attarder sur les règles qui régissent la rhétorique.

En conclusion, notre cadre théorique nous a permis de passer en revue des concepts essentiels rattachés à notre recherche sur le rapport à l'écriture épistolaire en milieux scolaire et extrascolaire. Nous avons noté plusieurs composantes du genre épistolaire et de la pragmatique textuelle. Nous avons retenu le concept du rapport à l'écriture avec les notions qui lui sont centrales : la perception et les pratiques. Nous nous sommes attardé sur les pratiques d'écriture scolaire et extrascolaire et nous avons évoqué le concept de la norme. Nous croyons que la pertinence de notre cadre théorique nous permettra de répondre à nos questions de recherche afin que nous puissions réaliser nos objectifs.

## 2. 5. Les questions de recherche

Nos questions sur les usages et les perceptions de l'épistolaire concernent des contextes et des supports précis. Deux contextes nous intéressent, le contexte scolaire (pendant les cours ou en devoir) et le contexte extrascolaire (en dehors des cours et des devoirs). Six supports à la production épistolaire sont retenus : lettre papier, lettre sur ordinateur, courriel, *chat*, blogue et forum de discussion. Ainsi, l'ossature de nos questions de recherche se présente de la manière suivante :

1. Quelles sont les pratiques de l'épistolaire des élèves de 3<sup>e</sup> secondaire en classe et en dehors de celle-ci?
  1. a. Quels supports les élèves utilisent-ils lorsqu'ils écrivent des lettres?
  1. b. Quelle est la fréquence de leur écriture épistolaire?
  1. c. Quels sont les thèmes qu'ils exploitent?
  1. d. À qui leurs lettres sont-elles destinées?
  1. e. Quelles sont les finalités de ces lettres?
  1. f. Observent-ils la norme et les règles de la typologie textuelle dans ces lettres?
  1. g. Quels sont leurs endroits favoris d'écriture des lettres extrascolaires?
2. Comment les élèves de 3<sup>e</sup> secondaire perçoivent-ils l'écriture épistolaire en classe ou en dehors de celle-ci?
  2. a. Que disent-ils de l'apprentissage de l'écriture épistolaire?
  2. b. Qu'est-ce qu'ils aiment et qu'est-ce qu'ils détestent?

2. c. Que pensent-ils de l'importance de savoir écrire des lettres dans la vie?
2. d. Que pensent-ils de l'épistolaire classique et de l'épistolaire de l'Internet?
  - Quelle est leur préférence? Pourquoi?
  - Lequel souhaitent-ils apprendre à l'école?
2. e. Quelles sont leurs opinions sur la norme?

Pour répondre adéquatement à ces questions de recherche, seule la justesse d'une méthodologie peut nous aider à y parvenir.

## **CHAPITRE III**

### **MÉTHODOLOGIE**

Dans ce chapitre consacré au cadre méthodologique, nous présentons d'abord quelques explications sur le type de recherche entrepris. Nous donnons ensuite des précisions sur le choix des instruments de recherche que nous exploitons. Nous justifions également les critères de sélection de la population abordée pour la cueillette de données. Enfin, nous explicitons les modalités qui ont présidé au traitement et à l'analyse de nos données.

#### **3. 1. Le type de recherche**

Quand une recherche a pour finalité l'analyse des comportements humains, elle prend en compte un ensemble d'individus afin de, non seulement explorer chacune des personnalités, mais aussi de repérer des régularités chez ces individus. Une telle démarche, qui procède d'une manière systématique et scientifique, s'inscrit « dans la connaissance scientifique et vise la vérification empirique de faits qui peuvent être comptés, d'une manière ou d'une autre » (Guay, 1991, p.18). Notre recherche rejoint les propos de ce chercheur, car nous décrivons dans notre travail les comportements d'adolescents de 3<sup>e</sup> secondaire face à l'écriture épistolaire. Mayer et Ouellet (1991) affirment qu'une analyse quantitative est nécessaire quand il s'agit de comparer les contenus de différents messages, d'atteindre un haut degré de précision et d'objectivité. Nous constatons ici un lien étroit entre ce point de vue et notre recherche. En effet, notre analyse des pratiques de l'écriture épistolaire par les élèves du secondaire vise à dégager des facteurs plus objectifs et de substituer à l'intuition des données plus exactes.

Mayer et Ouellet (1991) précisent que les réponses recueillies à l'aide des questions ouvertes constituent de données qualitatives. Notre recherche, qui exploite quelques questions ouvertes, s'inscrit aussi dans cette perspective. Miles et Huberman (2003), pensent qu'on peut relier des données quantitatives aux données qualitatives. Citant Rosman et Wilson (1984, 1991), Miles et Huberman (2003) justifient les raisons d'une telle combinaison par la confirmation ou le recoupement des unes et des autres via la triangulation ; par l'approfondissement ou le développement de l'analyse afin de fournir plus de détails et par l'initiation de nouvelles façons de penser en portant une attention particulière aux surprises et aux paradoxes. Firestone (1987), dans Miles et Huberman (2003), estime, d'une part, qu'une recherche quantitative persuade le lecteur en refusant de se focaliser sur le jugement individuel mais en insistant plutôt sur l'utilisation des procédures établies, ce qui conduit à des résultats plus précis et plus généralisables. Cet auteur estime, d'autre part, qu'une recherche qualitative convainc par ses descriptions et ses comparaisons stratégiques inter-cas, tout en dépassant l'abstraction inhérente aux recherches quantitatives.

Toujours dans le cadre d'une possible combinaison et de la complémentarité des méthodes, Miles et Huberman (2003) soutiennent que les données quantitatives peuvent appuyer la partie qualitative d'une recherche pendant la phase de conception en permettant la mise sur pied d'un échantillon représentatif. Elles peuvent aussi être utiles pendant la collecte de données en fournissant des données annexes en toile de fond, en se procurant des renseignements jusque-là négligés tout en contribuant à éviter un préjugé élitiste. Enfin, « les données quantitatives peuvent en cours d'analyse, aider à montrer la généralité des données d'observations spécifiques, en corrigeant l'erreur holiste et en vérifiant ou en éclairant sous un nouveau jour des résultats qualitatifs » (p.83). Dans une perspective inverse, les données qualitatives peuvent, à leur tour, contribuer à la partie quantitative d'une recherche pendant la phase de conception en participant



au développement conceptuel et à l'instrumentation. Elles peuvent également faciliter l'accès et la collecte de données. Lors de l'analyse, elles valident, interprètent, clarifient et illustrent les résultats quantitatifs de même qu'elles renforcent et révisent la théorie émergente (Miles et Huberman, 2003).

Paquay, Crahay et De Ketele (2006) quant à eux, constatent une convergence entre le modèle interactif d'analyse de données qualitatives préconisé par Miles et Huberman (2003) et le modèle habituel d'analyse de données quantitatives. Le modèle interactif de Miles et Huberman (2003) énonce trois phases, à savoir : « la condensation des données, la présentation des données et l'élaboration et la vérification des conclusions. » (p.28). Crahay et al (2006) soulignent que les trois phases observées dans le modèle interactif existent également dans le contexte de l'analyse quantitative. D'ailleurs, Miles et Huberman, (2003) reconnaissent eux-mêmes que, du point de vue conceptuel, on ne peut pas dissocier leur modèle interactif des modes d'analyse utilisés par les chercheurs quantitatifs. « Eux aussi, se préoccupent de condensation de données (calcul de la moyenne, de l'écart type, des valeurs d'indices), de présentation (tables de corrélation, diagrammes de régression) et d'élaboration/vérification des conclusions (seuil de signification, différences entre groupe expérimental et groupe contrôle). » (pp.31-32).

En somme, les données qualitatives sont utiles quand le chercheur a besoin de compléter, valider, expliquer, éclairer ou réinterpréter des données quantitatives colligées sur le même terrain (Miles et Huberman, 2003). Qu'en est-il de notre travail ? S'agit-il d'une recherche quantitative ou qualitative ? Puisqu'il est constitué de données quantitatives et de données qualitatives, est-il réaliste de l'entrevoir comme une recherche multi-méthodes ? Une telle démarche invite à considérer certains paramètres comme le suggèrent Miles et Huberman (2003) : les objectifs, les phénomènes à l'étude, les paradigmes en présence et ce qui va concrètement se passer : les phases quantitatives et qualitatives sont-elles de poids

équivalent ? Sont-elles interactives ou séparées ? Comment sont-elles planifiées ? À ce sujet, l'approche multi-méthodes n'a pas été retenue pour notre travail. Nous préconisons donc, pour notre étude, de lier les deux types de données, quantitatives et qualitatives (Miles et Huberman, 2003). Nous avons privilégié, en fait, l'analyse quantitative qui prend aussi en compte le traitement quantitatif des données qualitatives grâce à l'analyse de contenu. Ainsi, notre démarche demeure descriptive (Jones, 2000). Pour ce faire, nous exploitons comme instrument de recherche, le questionnaire écrit.

### **3. 2. Les instruments de recherche et la validation**

Le choix d'un instrument de recherche, comme le souligne Mayer et Ouellet (1991), dépend de trois facteurs : l'objectif de la recherche, le niveau de connaissances présumées de l'informateur et l'aptitude présumée de l'informateur à s'exprimer. Ces trois facteurs cadrent bien avec notre situation de recherche. C'est pourquoi nous avons choisi le questionnaire, car son utilisation comme instrument privilégié de recherche répond à certains critères dont les plus fréquents se retrouvent dans notre recherche :

[...] - la description et la quantification des observations, car le questionnaire est un instrument normalisé, c'est-à-dire qu'il présente exactement les mêmes énoncés à des individus ayant des caractéristiques identiques ; - la comparaison des observations parce qu'elles sont quantifiées ; - la généralisation des résultats parce que le questionnaire est généralement soumis à un échantillon représentatif de la population étudiée (Mayer et Ouellet, 1991, p.277).

Le questionnaire est un « instrument servant à la collecte de données et sur lequel une personne inscrit ses réponses à un ensemble de questions » (Legendre, 2005, p.1122). Comme l'entrevue, il s'inscrit dans le courant classique du sondage *survey* en recherche. Ce courant se caractérise par une collecte de données auprès d'un échantillon représentatif d'une population donnée. En effet,

un échantillon est un sous-ensemble, une fraction d'une population (ensemble sur lequel portent les observations) auprès duquel on peut recueillir des données lorsqu'il n'est pas toujours matériellement possible d'effectuer une enquête portant sur l'ensemble de cette population, (Rosental et Frémontier-Murphy, 2001). Ainsi, lorsque le questionnaire est soigneusement élaboré et utilisé, il est reconnu comme très valide scientifiquement (Mayer et Ouellet, 1991).

Pour Lamoureux (2000, p.139), le questionnaire est un « outil de collecte de données qui sert à recueillir le témoignage écrit des personnes ; ses questions mesurent des comportements (faits) ou des attitudes (opinions) ». Il est donc très approprié quand le but de la recherche est de recueillir des informations sur des faits et des opinions. Le questionnaire présente les avantages suivants : il assure une plus grande objectivité et l'anonymat, il permet aux sujets de répondre à leur rythme, il est économique et rapide et il prévoit un mode de réponse identique pour tous les participants. Notre questionnaire s'inscrit globalement dans cette optique.

En effet, nous avons bâti notre questionnaire dans le but d'obtenir des informations auprès des élèves sur leurs perceptions et leurs pratiques de l'écriture épistolaire. Puisque nous n'avons pas trouvé d'études antérieures dans ce domaine précis, nous avons élaboré notre questionnaire en fonction des recherches existantes sur l'écriture et la lecture des adolescents. Ainsi, nous nous sommes inspirés de Lebrun (2004) sur les attitudes et les habitudes des élèves du secondaire face à la lecture, de Barré-De Miniac (2001) sur les liens ou rupture entre les pratiques extrascolaires et les pratiques scolaires d'écriture, et de David (2001) sur l'écriture et la réécriture extrascolaires.

Notre grille de questionnaire écrit comporte dans son ensemble 35 questions dont 13 sondent les pratiques, 21, les perceptions et une, la situation sociologique

des sujets. Les deux grands axes sur les pratiques et les perceptions s'organisent chacune selon deux contextes conçus en fonction de nos questions de recherche : milieu scolaire et milieu extrascolaire. Ainsi, ils s'attardent sur des comportements ou faits et sur des attitudes ou opinions (Lamoureux, 2000). Dans notre cas, les faits ou les actions correspondent aux pratiques tandis que les opinions ou les intentions (Mayer et Ouellet, 1991) sont les perceptions de l'écriture épistolaire en milieux scolaire et extrascolaire. La question sociologique comporte plusieurs sous-questions qui portent sur le niveau, l'âge, le sexe et les langues de nos sujets. Pour mieux exploiter notre grille de questionnaire écrit, nous recourons à deux formes de questions : les questions fermées et les questions ouvertes. Le tableau 3. 1 ci-dessous présente la structure générale de notre questionnaire.

**Tableau 3. 1.**  
Structure générale du questionnaire.

Questions*	En classe	Hors classe
<b>Pratiques</b> (Q1 à Q13)	Q1, Q2, Q3, Q4, Q5 et Q6.	Q7, Q8, Q9, Q10, Q11, Q12 et Q13
<b>Perceptions</b> (Q14 à Q34)	Q14, Q15, Q16, Q17, Q18, Q19, Q20, Q21 et Q22.	Q23, Q24, Q25, Q26, Q27, Q28, Q29, Q30, Q31, Q32, Q33 et Q34.
<b>Données sociologiques des sujets</b>	Q35	

*\* Plusieurs questions comportent des sous-questions. En ce qui concerne les pratiques (Q1 à Q12), les mêmes questions et sous-questions sont reprises pour chacun des six supports tant en classe qu'en dehors de celle-ci, sauf pour la question 13.*

### 3. 2. 1. Les questions fermées

Une question fermée est « une question à laquelle on doit répondre dans un questionnaire, un test ou une entrevue en effectuant un choix au nombre des réponses fournies » (Legendre, 2005, p. 1122). Pour Mayer et Ouellet (1991), une question est dite fermée lorsque les réponses possibles sont préétablies. Elle peut être dichotomique ou polytomique. Elle est dichotomique quand elle n'offre que deux réponses possibles : oui ou non, vrai ou faux, etc. Elle est polytomique lorsqu'elle offre un éventail de réponses. Les questions fermées ont l'avantage de simplifier la tâche des personnes interrogées en leur proposant des solutions toutes faites sans porter atteinte à leur liberté de choix. Ainsi, les réponses sont plus faciles à comparer, à codifier et à traiter.

Pour sa part, Lamoureux (2000) définit la question fermée comme étant un item d'un questionnaire ou d'une entrevue pour lequel la personne doit faire un choix parmi les réponses proposées. La question fermée offre trois avantages suivants : les données obtenues font preuves d'une grande objectivité et sont comparables d'un groupe de répondants à un autre. Le traitement des données se fait rapidement et avec précision. À ce titre notre questionnaire compte 13 questions sur les pratiques de l'épistolaire dont 78 sous-questions sont fermées et 21 questions sur les perceptions dont 12 sont également fermées soit un total de 90 questions fermées. (voir Appendice A, p.196-216).

On distingue « quatre types de questions fermées les plus souvent utilisés pour mesurer des comportements ou faits et trois types d'échelles pour mesurer les attitudes ou opinions » (Lamoureux, 2000, pp 141-142). Pour les comportements on peut retenir les formes suivantes : la liste de pointage qui sert à vérifier l'existence ou l'absence d'un comportement, la question dichotomique, dont le

but est de forcer l'expression d'un choix entre deux possibilités de réponses, la question à choix multiple, dont la finalité est de forcer aussi le choix mais entre plusieurs réponses et l'échelle de rang, dont le but est de graduer les préférences des répondants. Quant aux attitudes, on a l'échelle ordonnée, qui présente des énoncés exprimant toute l'étendue possible des opinions et le répondant choisit les énoncés avec lesquels il est d'accord, l'échelle d'accord présente des énoncés exprimant des opinions extrêmes où, pour chaque opinion, le répondant coche l'intensité de son attitude sur l'échelle allant de très en désaccord à très en accord et enfin l'échelle de sémantique différentielle, qui mesure des réactions émotives où pour chaque thème ou des adjectifs et leurs antonymes, le répondant coche son choix.

En ce qui nous concerne, notre questionnaire s'est attardé successivement sur quatre types de questions fermées. Par exemple, nous avons utilisé la question dichotomique (Mayer et Ouellet, 1991 ; Lamoureux, 2000) pour identifier filles et garçons (Q35.1) : *Es-tu un garçon ou une fille ?* Concernant les habitudes d'écriture, nous l'avons aussi employée à maintes reprises (Q1 à Q12) pour recenser les supports utilisés par les élèves. La question à choix multiples (Lamoureux, 2000) ou polytomique (Mayer et Ouellet, 1991) revient plusieurs fois quand il s'agit de se prononcer sur les contraintes normatives en classe et en dehors des cours (Q1.3, Q2.3, Q3.3, Q4.3, Q5.3, Q6.3 à Q7.4...Q12.4) et sur les sortes de lettres (Q16). L'échelle ordonnée (très, assez, peu, pas), a été beaucoup exploitée de Q1 à Q12 dans les sous-questions concernant l'attention portée à la norme. Une échelle revient aussi fréquemment dans nos questions concernant les attitudes (Q23, Q24, Q27). Bref, nous utilisons la question fermée concernant le choix des supports d'écriture (Q1 à Q12), les destinataires des lettres scolaires et extrascolaires (les sous-questions 2.2. de Q1 à Q12), les contraintes normatives et le correcteur d'orthographe intégré (Q1.3 à Q12.4 et Q2.4 à Q12.5) et à propos de l'apprentissage de l'écriture épistolaire (Q25).

### 3. 2. 2. Les questions ouvertes

Une question ouverte « est une question à laquelle une personne peut répondre avec toute la latitude désirée, c'est-à-dire qu'aucune contrainte n'est imposée au répondant quant à la nature et à la formulation de sa réponse. » (Legendre, 2005, p.1122). En fait, une question est dite ouverte quand l'informateur peut y répondre à sa guise. (Mayer et Ouellet (1991). Les questions ouvertes permettent de mieux appréhender l'opinion du sujet interrogé, même si ce dernier est souvent contraint à produire une réponse structurée. Pour Lamoureux (2000, p. 140), une question ouverte est un « item du questionnaire ou d'une entrevue pour lequel la personne doit formuler sa réponse dans ses propres mots ». La question ouverte présente trois avantages : elle permet l'expression des sentiments ou des perceptions du répondant, elle ne limite pas l'étendue des réponses et elle apporte au chercheur des idées, des suggestions ou des pistes grâce aux réponses fournies.

En effet, notre recherche exploite la question ouverte d'une manière restreinte mais rationnelle. Nous soulignons que certaines de nos questions ouvertes suscitent plus ou moins de développement. À titre d'exemple, nous présentons deux questions ouvertes tirées de notre questionnaire qui illustrent ce contraste. *Quelle est la langue ou les langues que tu parles à la maison ?* (Q35.4). *Quelle est ta préférence entre la lettre sur papier et la lettre électronique ? Pourquoi ?* (Q34). Dans la première question, les sujets citent tout simplement les éléments de réponses tandis que dans la deuxième, ils sont obligés de construire leurs réponses et de les soutenir par des justifications.

La question ouverte apparaît effectivement dans notre questionnaire lors des questions sur les destinataires et les finalités des lettres écrites en classe et en dehors de l'école ( de Q1.2.1 et Q1.2.3 à Q12.2.1 et Q12.2.3). Nous la voyons



lorsqu'il faut expliquer ou justifier le choix des endroits favoris pour écrire des lettres en dehors des cours et des devoirs (Q13.1 et Q13.2). Nous la remarquons quand il faut dire ce qu'on aime et ce qu'on déteste lorsqu'on écrit des lettres en classe (de Q19.1 à Q19.3 et de Q20.1 à Q20.3) - en dehors de celle-ci mais à l'école (Q19.4 à Q19.6 et de Q20.4 à Q20.6) et en dehors de l'école : sur papier, sur ordinateur et dans Internet (de Q28.1 à Q28.3 et de Q29.1 à Q29.3). La question ouverte est revenue encore au moment où nous avons voulu connaître l'utilité des lettres extrascolaires (Q26), leurs sortes (Q30), leurs destinataires, les restrictions qui les entourent (Q31 et Q32) et enfin, la justification du choix opéré entre la lettre sur papier et la lettre électronique (Q34). Dans l'ensemble, nous avons posé 53 questions ouvertes, soit 30 questions sur les pratiques (12 en classe et 18 en dehors de la classe) et 23 questions sur les perceptions (12 en classe et 11 en dehors des cours).

En somme, les principales composantes de notre questionnaire sont des questions fermées. Toutefois, une bonne portion est consacrée aux questions ouvertes. Pour mieux répondre à nos questions de recherche, nous recourons davantage aux questions fermées polymorphiques et dichotomiques. Nous exploitons également d'autres formes de questions en fonction des objectifs spécifiques visés. Ainsi, certaines de nos questions fermées ou ouvertes ont pris des formes tantôt directes (Q23, Q24 et Q27) tantôt indirectes (Q30, Q31 et Q32), tantôt explicative tantôt évaluative de l'intensité. Les quatre dernières questions (Q19, Q20, Q28 et Q29), par exemple, sont reliées à la question de recherche concernant les facteurs appréciatifs et dépréciatifs dans les lettres écrites en classe et en dehors des cours.

En effet, une question directe est une question fermée ou ouverte qui se pose directement tout en fournissant un éventail de réponses. Une question devient indirecte lorsqu'une donnée peut souvent être difficile à obtenir d'une manière directe. Les sujets interrogés peuvent trouver la question trop indiscreète pour ne pas donner la réponse appropriée. La question d'explication « cherche à connaître les circonstances et les motifs qui influencent l'individu dans ses prises de position ». Mayer et Ouellet (1991, p. 284). Cette question est toujours ouverte. Avant de conclure, nous présentons dans le tableau 3.2 ci-dessous, les liens entre nos questions de recherche et l'ensemble de notre questionnaire.

**Tableau 3. 2. a.**

Aperçu synoptique des liens entre les questions de recherche et le questionnaire sur les pratiques.

Questions de recherche	Questionnaire	
	En classe ou devoir	En dehors de la classe
<b>1. Les pratiques</b>	<b>de Q1 à Q6</b>	<b>de Q7 à Q13</b>
a. supports habituels	Q1, Q2, Q3, Q4, Q5 et Q6	Q7, Q8, Q9, Q10, Q11 et Q12
b. -fréquences	de Q1.1.1 à Q6.1.1,	De Q7.1.1 à Q12.1.1,
-temps consacré	de Q1.1.2 à Q6.1.2,	De Q7.1.2 à Q12.1.2,
-longueur des lettres	de Q1.1.3 à Q6.1.3.	De Q7.1.3 à Q12.1.3
Selon chaque support		
c.description de la dernière lettre écrite selon le support)		
1.thèmes ou objets.	Q1.2.1, Q2.2.1, Q3.2.1, Q4.2.1, Q5.2.1, Q6.2.1.	Q7.2.1, Q8.2.1, Q9.2.1, Q10.2.1, Q11.2.1, Q12.2.1.
2.destinataires	Q1.2.2, Q2.2.2, Q3.2.2, Q4.2.2, Q5.2.2, Q6.2.2.	Q7.2.2, Q8.2.2, Q9.2.2, Q10.2.2, Q11.2.2, Q12.2.2.
3. finalités	Q1.2.3, Q2.2.3, Q3.2.3, Q4.2.3, Q5.2.3, Q6.2.3.	Q7.2.3, Q8.2.3, Q9.2.3, Q10.2.3, Q11.2.3, Q12.2.3.
d. degré d'attention à la norme.	Q1.3, Q2.3, Q3.3, Q4.3, Q5.3, Q6.3	Q7.4, Q8.4, Q9.4, Q10.4, Q11.4, Q12.4.
e. espaces d'écriture épistolaire		Q7.3, Q8.3, Q9.3, Q10.3, Q11.3, Q12.3 et Q13

**Tableau 3. 2. b.**

Aperçu synoptique des liens entre les questions de recherche et le questionnaire sur les perceptions.

Questions de recherche	Questionnaire	
	En classe	En dehors de l'école
<b>2. Les perceptions</b>	<b>de Q14 à Q22</b>	<b>de Q23 à Q34</b>
a. apprentissage de l'épistolaire	Q14, Q15, Q16, Q17	Q25
b. aiment/détestent	Q18, Q19 et Q20.	Q27, Q28, Q29, Q30, Q31, Q32
c. importance du savoir écrire	Q21 et Q22	Q23, Q24, Q26
d. préférence entre lettre classique et électronique		Q34
e. opinions sur la norme		Q33
<b>3. Données sociologiques</b>	Q35.1 à Q35.4	

En fait, nous estimons que la structure de notre questionnaire écrit semble pertinente à nos objectifs. Cependant, nous sommes conscient du fait que notre instrument de recherche peut laisser échapper des informations importantes à cause des aléas liés à la technique du questionnaire. L'importance des non-réponses à une question, par exemple, peut être un bon indicateur pour savoir si elle a été comprise ou si la question est inadaptée à la population enquêtée. (Mayer et Ouellet, 1991). Pour limiter ces effets néfastes, pallier certaines lacunes et surtout éviter les biais dans la formulation de nos questions, nous avons validé notre instrument de recherche en fonction de nos objectifs de recherche.

### **3. 2. 3. La validation de l'instrument.**

Cette phase consiste à vérifier l'adéquation du questionnaire pour voir comment il s'applique et pour découvrir si des modifications s'imposent avant d'entreprendre la recherche proprement dite. Pour Mayer et Ouellet (1991), les réactions critiques des experts des méthodes des questionnaires et du type de l'étude sont fondamentales afin que divers courants théoriques, idéologiques et méthodologiques soient représentés. Pour cela, nous avons fait valider notre questionnaire écrit auprès des experts des milieux scolaire et universitaire. En effet, nous avons sollicité et obtenu les concours de deux enseignants de français langue maternelle au secondaire et de quatre professeurs d'université spécialistes en didactique de l'écriture. Notre instrument soumis à l'appréciation des experts était précédé d'un protocole explicitant notre démarche et les objectifs poursuivis. En retour, nous avons recueillis leurs commentaires variés en rapport avec le contenu, la longueur, la formulation et l'ordre de présentation de nos questions. Nous avons pris en considération la pertinence de leurs commentaires et de leurs suggestions. Nous avons procédé aux changements essentiels tant au niveau pratique, par les observations des experts du secondaire, qu'au niveau scientifique, par les remarques des professeurs d'université.

### 3. 2. 4. La pré-expérimentation

Avant la prise de données, nous avons testé notre instrument auprès de deux groupes d'adolescents. À l'issue de ces pré-expérimentations, une dernière modification du questionnaire s'est avérée nécessaire et elle a été effectuée. La finalité de cette pré-expérimentation est de vérifier dans les questions les éléments suivants: la clarté et la précision des termes, la redondance, la présentation, le degré de compréhension auprès de tous les sujets, la validité du contenu, l'ordre de succession et le temps à mettre pour le remplir (Legendre, 2005).

À l'origine de cette recherche, il était prévu que les données portant sur les perceptions de l'épistolaire seraient recueillies au moyen d'entrevues semi-dirigées. Nous disposions ainsi, lors de la pré-expérimentation, d'un questionnaire écrit sur les pratiques de l'épistolaire et d'un guide d'entrevue semi-dirigée pour les perceptions. À l'issue de cette pré-expérimentation de ces instruments auprès de deux groupes de trois adolescents, les appréciations d'un expert universitaire et notre autocritique ont fait ressortir une bonne prise de données par le questionnaire écrit. Cependant, des imperfections d'ordre technique (la compétence à enregistrer les entretiens) et méthodologique entachaient l'entrevue semi-dirigée. Il faut noter aussi les difficultés à recruter et à constituer les éventuels groupes *focus*, à accéder aux établissements scolaires quand on n'y enseigne pas pour interviewer les élèves volontaires pendant les heures de diner ou de récupération. Jones (2000, p. 195) signale justement « qu'il s'agisse d'entretiens de groupe ou de questionnaires écrits, l'objectif du prétest est de corriger encore et toujours de façon à éliminer tous les problèmes qui ont pu être identifiés ».

Face aux difficultés rencontrées, nous avons modifié notre instrument de recherche. Nous avons opté pour un questionnaire écrit uniquement. Ainsi, la grille d'entrevue semi-dirigée a été convertie en questionnaire écrit composé de questions ouvertes et fermées portant essentiellement sur les perceptions. Nous avons finalement effectué notre prise des données auprès des élèves de 3<sup>e</sup> secondaire à l'automne 2006.

### **3. 3. Les sujets**

Les sujets qui ont participé à la collecte de données proviennent tous d'une école secondaire dans l'ouest de Montréal. Cet établissement scolaire public appartient à la catégorie des écoles dites de milieu défavorisé. Nos sujets y sont tous inscrits au programme régulier de français langue maternelle de 3<sup>e</sup> année secondaire. À la question de savoir si ces trois classes forment un échantillon valable, Jones (2000, p.175) précise que lorsque la population visée est plus vaste et plus dispersée, il s'impose de prélever « une petite fraction, un échantillon suffisamment représentatif au sein duquel les attitudes, les opinions et d'autres attributs des individus considérés se distribuent de la même manière que dans la population visée ». Ainsi, nos répondants constituent trois groupes homogènes. En effet, ils proviennent du même milieu social. Ils appartiennent à un même niveau scolaire. Ils suivent tous un même programme et ils ont tous un même professeur de français langue maternelle pour l'année scolaire en cours. Ainsi, nos sujets ne sont pas représentatifs de l'ensemble des élèves du secondaire au Québec. Cette recherche se limite donc aux pratiques et attitudes d'élèves de 3<sup>e</sup> secondaire de milieu défavorisé et urbain.

Le fait d'avoir un professeur de français unique pour les trois classes est susceptible de biaiser les données sur les pratiques de l'écriture épistolaire en classe. Toutefois, nous notons que les données ont été prises au début de l'année alors que les élèves pouvaient répondre en se référant aux années antérieures. Nous signalons également la possibilité d'un usage d'Internet ou de l'ordinateur pour des devoirs liés à la classe selon un choix personnel de l'élève, donc indépendamment de l'enseignant. Nous faisons remarquer que nous avons consulté l'enseignant pour vérifier certaines pratiques en classe pour l'année en cours. Nous avons également contacté d'autres enseignants du même établissement scolaire. Tous ne font pas l'enseignement- apprentissage de l'écriture épistolaire en classe. Pour toutes ces raisons, nous demeurons très prudents dans l'interprétation des résultats sur les pratiques scolaires de l'épistolaire de ces élèves.

Par ailleurs, tous les sujets ont adhéré à notre projet sur la base du volontariat. Auparavant, nous leur avons distribué un protocole de recherche dans lequel nous avons sollicité leur participation tout en leur expliquant l'intérêt de notre projet. Nous leur avons défini le terme épistolaire ou lettre en des termes très simples. Nous les avons également informés des éventuelles retombées, à court et à long terme, de notre recherche dans l'enseignement de l'écriture au secondaire. Nous les avons rassurés de la protection de leur anonymat et de la confidentialité de leurs réponses. Toutes ces précisions ont suscité une certaine motivation auprès des sujets et nous avons obtenu une participation effective de 90 %. À ce sujet, (Gautier 1984 dans Mayer et Ouellet, 1991, p.294) précise que le taux de refus dans les enquêtes, d'une manière générale, varie entre 10% et 80%.



Il faut retenir que le choix des élèves de 3<sup>e</sup> année se justifie par notre intérêt à vouloir décrire les pratiques et les perceptions de l'épistolaire à travers à un échantillon d'une population scolaire du niveau central dans l'ordre de l'enseignement secondaire. En effet, par les élèves de troisième, il est possible d'appréhender ce qui se fait au premier cycle du secondaire et ce qui reste à réaliser au second cycle afin de dégager un portrait des élèves du secondaire concernant la pratique de l'écriture épistolaire. Toutefois, nous faisons remarquer à propos de notre échantillon qu'il n'a pas été constitué en fonction d'une recherche de grande envergure qui exige un échantillonnage systématique par grappe, stratifié d'une manière proportionnelle. Notre recherche reste un travail académique d'une portée limitée. C'est pourquoi, sans déroger à la rigueur scientifique, nos sujets sont choisis en raison de leur homogénéité.

Enfin, le portrait de nos sujets quant au sexe, à l'âge et aux langues parlées à la maison est présenté dans le tableau 3. 3 ci-dessous. Les filles représentent 58% des répondants et les garçons, 42%. Cette répartition fait ressortir une surreprésentation des filles. Leur âge moyen oscille autour de 15 ans. En ce qui concerne la première langue parlée à la maison, 74% des répondants attestent parler le français et 10% l'anglais. Pour la deuxième langue, 25% parlent l'anglais, 3% le français et 2% l'espagnol. L'ancrage du français et de l'anglais comme premières langues parlées à la maison est un autre facteur d'homogénéité qu'il faut retenir. Les autres langues parlées dans ce milieu représentent chacune 1%. Comme première langue à la maison, on parle l'arabe, le croate, le grec, l'indonésien et le roumain. Comme deuxième langue, il s'agit de l'arabe, de l'italien, du chinois et du kirundi. Notons que la répartition des sujets dans les trois classes de 3<sup>e</sup> se présente de la manière suivante : groupe 1 : 26 élèves ; groupe 2 : 28 élèves et groupe 3 : 27 élèves, soit un total de 81 élèves.

**Tableau 3. 3.**

Répartition des sujets par sexe, âge et langue.

Sexes	Âges	Langues :		
			1 <sup>re</sup> langue	2 <sup>e</sup> langue
Féminin : 58%	14 ans : 26%	Français	72%	2%
Masculin : 42%	15 ans : 49%	Anglais	10%	25%
	16 ans : 20%	Espagnol	5%	2%
	18 ans : 1%	Arabe	1%	1%
	Non-rép : 4%	Croate	1%	-
		Grec	1%	-
		Indonésien	1%	-
		Roumain	1%	-
		Chinois	-	1%
		Italien	-	1%
		Kirundi	-	1%
		Non-rép.	4%	64%

### **3. 4. La collecte des données**

Nous l'avons déjà signalé, nos données sont recueillies auprès d'une population scolaire du niveau secondaire de Montréal. L'échantillon visé est celui des élèves de 3<sup>e</sup> année. La collecte des données a eu lieu en automne 2006 en classe et en notre présence. Elle a duré trois semaines, car nous devions recueillir les données une fois par semaine dans chaque classe en fonction de l'emploi du temps de l'enseignant qui a bien voulu nous accepter dans ses trois classes de français langue d'enseignement. Chaque séance de collecte des données a pris le temps d'une période entière du cours. Lors de chaque séance, nous avons brièvement explicité au début, la notion de la lettre pour une meilleure compréhension du questionnaire. Nous avons également attiré l'attention des sujets sur la nuance entre la lettre en classe ou comme devoir et la lettre à l'école mais non reliée à la classe ou aux devoirs d'une part, et d'autre part, la lettre en dehors de l'école.

La collecte des données s'est bien déroulée dans l'ensemble. Cependant, nous avons enregistré quelques refus, quelques questions manifestement mal répondues et des non-réponses. Dans les quelques cas de mauvaises réponses comme des injures, elles ont été comptées comme des non-réponses. Jones (2000) fait observer à propos des non-réponses que l'absence de réponse dans les enquêtes auxquelles les sujets sont invités à participer sur une base volontaire résulte de comportements qui échappent au contrôle du chercheur. Et tous les types d'enquêtes sont de plus en plus en proie à cette forme de difficulté. Hormis ces écueils, nous avons obtenu une très bonne participation dans l'ensemble de trois classes.

### 3. 5. Le traitement des données

Notons que les éléments d'information recueillis auprès de ces élèves de 3<sup>e</sup> année ne peuvent avoir une signification que si nous les soumettons à un traitement méthodique adéquat. Pour ce faire, nous avons procédé à leur réduction et à leur traitement à l'effet de leur donner une forme qui nous permet de les regrouper, de les comparer et de les analyser. En effet, le traitement des données n'est autre qu'un processus de sélection, de simplification et de transformation des informations brutes. Il est essentiellement « un exercice systématique de classification de l'information par lequel le chercheur parvient à transformer les faits en données. » (Mace, 1988 dans Deslauriers, 1991, p. 59). Au regard de ce qui précède, nous avons procédé à la codification des réponses aux questions fermées et la catégorisation des réponses aux questions ouvertes.

#### 3. 5. 1. La codification des données

Le codage est donc une opération par laquelle les éléments de contenu sont placés dans des catégories préalablement établies, dans le but de les dénombrer. (Lamoureux, 2000). Pour notre recherche, nous avons codifié les données tirées de notre grille de questionnaire écrit en deux phases. D'abord les données que nous avons recueillies à l'aide des questions fermées, qui représentent 70% de notre questionnaire. Leur codage n'a pas posé de problèmes. Dans l'ensemble, les codes affectés aux énoncés correspondent tout simplement aux divers choix de réponses ou en constituent des abréviations. À titre d'exemple, à la question 26 *Est-ce nécessaire de savoir écrire des lettres dans la vie ?*, les réponses proposées étaient : *très nécessaire, nécessaire, peu nécessaire et pas du tout*. Les codes utilisés sont : *très, nécessaire, peu et pas*. En fait, le comptage du nombre de chaque réponse permet d'obtenir la distribution pour l'ensemble des sujets.

### 3. 5. 2. La catégorisation des données

La catégorisation des données est une phase importante dans l'appréhension qu'opère le chercheur du réel afin de structurer ou d'interpréter des phénomènes.(Miles et Huberman, 2006). C'est une étape de réorganisation du matériel par laquelle on regroupe en catégories ou thèmes plus larges, tous les énoncés dont les sens sont identiques afin d'arriver à mettre plus en évidence les caractéristiques et le sens du phénomène analysé. « C'est une sorte de dénominateur commun auquel peut être ramené un ensemble d'énoncés sans forcer le sens ». (L'Écuyer, 1987, p.56). La catégorisation se définit donc, selon Bardin (1996) comme étant une opération de classification d'éléments constitutifs d'un ensemble par différenciation puis regroupement par genre d'après des critères préalablement définis. Elle a pour objectif de fournir par condensation une représentation simplifiée des données brutes.

Les catégories, comme le stipulent L'Écuyer (1987), Bardin (1996) et Jones (2000), sont soumises à des contraintes de qualité. La première est l'objectivité : les définitions des catégories doivent être rigoureuses et reposer sur des critères de différenciations précis et clairs. La deuxième est l'exhaustivité : les catégories doivent contenir tous les éléments du matériel analysé, mais en nombre limité. Un phénomène se comprend mieux quand il est découpé en un nombre restreint de catégories cohérentes. La troisième qualité est la pertinence : les catégories doivent se rapporter directement aux contenus du matériel analysé, aux objectifs et au cadre théorique dans lequel la recherche s'inscrit. La quatrième qualité est l'homogénéité : chaque catégorie ne doit réunir que des énoncés allant dans le même sens. La cinquième est l'exclusivité mutuelle : les catégories doivent être construites de telle sorte qu'un élément ne puisse pas avoir deux ou plusieurs aspects susceptibles de la faire classer dans deux ou plusieurs catégories. Enfin, la

sixième qualité est la productivité : un ensemble de catégories est productif s'il apporte des résultats riches en indices d'inférences, en hypothèses nouvelles et en données fiables. Au demeurant, précisons qu'il existe trois types différents de catégories : le type ouvert, le type fermé et le type mixte. (L'Écuyer, 1987). Cependant, notre recherche est concernée uniquement par les types de catégories ouvert et fermé.

*Le type de catégorie ouvert dans la présente recherche.*

Le type ou modèle de catégorie ouvert s'explique par le fait que les catégories sont préalablement absentes, elles proviennent du matériel analysé à partir de regroupements successifs des énoncés en se basant sur leur parenté de sens les uns par rapport aux autres. (L'Écuyer, 1987). De ce fait, toutes les catégories créées dans notre recherche à partir des questions ouvertes correspondent au type sus-évoqué. Nous en donnons la description en les reliant à nos questions de recherche, d'abord dans les usages de l'écriture puis dans les attitudes.

Dans les pratiques de l'épistolaire en classe et en dehors de la classe, les catégories établies pour les réponses concernant les questions (Q1 à Q12) ainsi que pour les espaces d'écriture épistolaire (Q13) sont en relation avec les questions de recherche suivantes : « Quels sont les thèmes exploités par les élèves dans leurs lettres scolaires et extrascolaires ? Quels sont leurs espaces favoris d'écriture épistolaire en dehors de l'école ? Pourquoi ? ».

Concernant la thématique, en réponse à la question *sur quoi portait ta dernière lettre ?* (de Q1.2.1 à Q12.2.1), nous avons établi trois catégories ci-après : sujet *personnel*, sujet *scolaire* et *autres*. Nous les définissons de la manière suivante : le sujet *personnel* relève de l'initiative individuelle de l'élève et s'écarte souvent des enseignements reçus. L'écriture est dominée par des courriels

personnels adressés à des personnes avec lesquelles on entretient une relation affective (Barré-De Miniac, 2002b). Le sujet *scolaire* quant lui, aborde la thématique apprise en écriture au cours de français ou à un tout autre cours et souvent proposé et suivi par l'enseignant. L'écriture y est souvent prototypique (Adam, 1992 et 1998) et caractérisée par les contraintes de réussite scolaire (Barré- De Miniac 2002b). La catégorie *autres* comporte des réponses inclassables par manque de précisions.

Pour la finalité, en réponse à la question *dans quel but ?* (de Q1.2.3 à Q12.2.3), nous avons établi et défini les catégories suivantes : *informer*, l'élève est détenteur du message qu'il veut partager. *S'informer*, l'élève est à la quête des informations, des renseignements. *Opinion*, par des arguments et des explications, l'élève cherche à convaincre, à influencer ou faire agir, à discuter un point de vue. *Réfléchir*, l'élève approfondit une réflexion afin d'agir sur soi-même ou sur autrui. *Autres*, les réponses sont inclassables par manque de précisions. Il ressort de cette catégorisation que toutes ces finalités évoquent explicitement ou implicitement l'appartenance de la lettre écrite à une typologie textuelle (Adam, 1992) et à un genre épistolaire (Adam, 1998). En effet, une lettre dont la finalité est rangée dans les catégories *opinion* et *réfléchir* ne peut être que du type argumentatif ou explicatif (Adam, 1992). Elle appartient logiquement à la correspondance ouverte (Adam, 1998). Par contre, une lettre dont le but est classé dans les catégories *informer* et *s'informer* est narrative ou descriptive. Elle appartient facilement à la correspondance intime et à la correspondance socialement distanciée (Adam, 1998).

Nous notons que le nombre de catégories dans la thématique n'est pas élevé. Ceci provient d'une sorte de bipolarisation entre les deux contextes d'écriture, en classe et en dehors de la classe et aux réponses vagues. Pour la finalité, la variété des réponses a permis d'obtenir plus de catégories. Cependant, des imprécisions

dans les formulations des élèves nous ont fait perdre quelques réponses. Nous illustrons à titre exemplatif dans le tableau 3. 4 ci-dessous, quelques réponses aux questions ouvertes et leur catégorisation sur la thématique et la finalité dans la lettre écrite en classe ou en dehors de la classe.

**Tableau 3. 4.**

Représentation catégorielle de la thématique et de la finalité dans la lettre scolaire et extrascolaire.

<i>Sur quoi portait ta dernière lettre ?</i>			<i>Dans quel but ?</i>	
<b>Sujets</b>	<b>Objet de la lettre</b>	<b>Catégories</b>	<b>Finalité de la lettre</b>	<b>Catégories</b>
3309	Le mariage des homosexuels (Q1)*	scolaire	Donner mon opinion	opinion
3109	Sur la famille (Q3)*.	personnel	Avoir de nouvelles de mon cousin.	s'informer
3220	Sur le sport (Q6)*.	personnel	Aucun but précis	autres
3116	Sur les vacances de Noël (Q8)*.	personnel	Souhaiter joyeux Noël à mes parents	informer
3124	Sur n'importe quoi (Q10)*.	autres	S'amuser	autres
3221	L'appartenance ethnique (Q12)*.	Scolaire	Connaître l'opinion	s'informer

\* Q1, Q3 et Q6 sont des réponses données en situation de classe tandis que Q8, Q10 et Q12 sont extrascolaires.



La catégorisation des endroits d'écriture épistolaire en dehors de l'école concerne les espaces et leurs justifications. *Quels sont tes endroits favoris pour écrire des lettres en dehors des cours, à la main* (Q13.1.a), *dans Internet* (Q13.1.b). *Pourquoi ? à la main* (13.2.a), *dans Internet* (Q13.2.b). Nous avons établi et défini les catégories suivantes pour les lieux :

- *chambre*, c'est la chambre personnelle de l'élève.
- *sous-sol*, c'est le sous-sol de la maison.  
( La chambre et le sous-sol sont si souvent mentionnés que nous en avons fait deux catégories)
- *maison*, toutes les autres pièces de la maison sont regroupées dans cette catégorie « maison ». C'est par exemple le salon, la chambre du frère, la salle d'ordinateur ou une réponse comme « chez moi ».
- *bibliothèque, café* (cybercafé, café).

Concernant ces catégories, les enquêtes de Barré-De Miniac (2001 et 2002b) font ressortir que le cadre d'écriture extrascolaire pour les jeunes demeure intime et naturel. En effet, la maison est l'espace privilégié d'écriture épistolaire en dehors de l'école. Nous avons catégorisé et défini les justifications (Q13.2.a et b) de la manière suivante :

- *Calme*, lorsque la réponse de l'élève évoque les termes suivants : calme, tranquille, silencieux, concentration, isolé et paix.
- *Ordinateur*, parce que l'ordinateur est là.
- *Bureau*, c'est là que se trouve mon bureau.
- *Liberté*.
- *Confort*, confortable et à l'aise.
- *Ressources, Internet et Autres*.

Toutes ces raisons traduisent une écriture épistolaire affective fondée sur le plaisir, le bien-être, le moment d'intimité heureuse et la libération (Barré-de Miniac, 2002b). Le tableau 3. 5 ci-dessous illustre à titre d'exemple quelques catégories et leurs justifications concernant les supports papier et Internet.

**Tableau 3. 5.**

Aperçu des catégories sur les espaces d'écriture épistolaire et leurs justifications.

<b>Questions</b>		<i>Quels sont tes endroits favoris pour écrire des lettres, à la main ou dans Internet en dehors de l'école ? Pourquoi ?</i>			
<b>Sujets</b>	<b>Réponses</b>	<b>Catégories</b>			
		<b>Main (papier)</b>		<b>Internet</b>	
		Lieux	raisons	Lieux	raisons
3101	À la main dans ma chambre, car c'est un endroit calme. Dans Internet, dans mon sous-sol, car c'est là que se trouve l'ordinateur.	chambre	calme	sous-sol	ordinateur
3120	À la main, à la maison parce que c'est tranquille et je peux me concentrer. Dans Internet, chez-moi parce que c'est tranquille.	maison	calme	maison	calme
3201	À la main, à la bibliothèque parce que c'est calme. Dans Internet, à la maison, je m'y sens plus à l'aise.	bibliothèque	calme	maison	confort
3221	À la main, dans ma chambre je me sens plus libre. Dans Internet, dans ma chambre c'est là que se trouve mon ordi.	chambre	liberté	chambre	ordinateur
3310	À la main à la bibliothèque plus de ressources. Dans Internet, dans ma chambre l'ordinateur se trouve là.	bibliothèque	ressources	chambre	ordinateur
3320	À la main, à la maison à cause que je suis tranquille. Dans Internet, en word le plus meilleur site pour écrire. (Sic)	maison	calme	autres	autres

La question de recherche sur ce que les élèves aiment et ce qu'ils détestent lorsqu'ils écrivent des lettres concerne d'abord trois contextes de production spécifiques et trois supports d'écriture à savoir : en classe, en dehors des cours mais à l'école et en dehors de l'école sur papier, sur ordinateur et dans Internet. Ensuite, elle aborde les questions sur les destinataires ou lecteurs aimés (Q31), qui peuvent lire les lettres extrascolaires des élèves comme le demandait Barré-De Miniac (2002b) et les destinataires intrus ou détestés (Q32), qui n'ont pas le droit de lire ces lettres.

Abordant ce qu'ils aiment, nous avons établi des catégories en fonction de deux contextes principaux, en classe et en dehors de l'école, mais aussi en tenant compte des facteurs laudatifs et dépréciatifs sur lesquels portent les questions. Ainsi, pour ce que les élèves aiment en classe (de Q19.1 à Q19.3) et en dehors des cours mais à l'école (de Q19.4 à Q19.6) sur papier, sur ordinateur et dans Internet, nous avons retenu les éléments suivants:

- *Aide* : l'assistance que l'élève attend de l'enseignant.
- *Autocorrection* : l'attention particulière que l'élève accorde au code linguistique afin de corriger ses propres fautes sans assistance extérieure.
- *Sujet* : l'intérêt que suscite l'objet de la lettre à produire.
- *Correcteur intégré* : corrections effectuées par l'ordinateur automatiquement.
- *Rapidité* : le temps moins long lié à l'exécution de la tâche.
- *Breveté* : les lettres moins longues.
- *Propreté* : la qualité matérielle de la production.
- *Internet* : les multiples ressources et fonctionnalités qu'il offre.

- *Ordinateur* : en tant que support à la production et ses fonctionnalités.
- *Liberté* : l'absence de toute surveillance de la part des enseignants ou des parents.
- *Calme* : l'absence de dérangement de la part des camarades ou autres.
- *Autres* : Inclassable par manque de précisions.

Toujours dans le contexte scolaire, nous avons retenu et défini, en ce qui concerne ce qu'ils détestent en classe (de Q20.1 à Q20.3) et en dehors des cours mais à l'école (de Q20.4 à Q20.6), les catégories suivantes :

- *Manque d'aide* : l'absence d'aide et de soutien envers l'élève.
- *Fautes* : l'attention accordée aux fautes.
- *Sujet* : l'objet de la lettre sans intérêt.
- *Temps* : le temps limité alloué à l'exécution d'une tâche.
- *Longueur* : longue lettre qui prend beaucoup de temps.
- *Saleté* : la mauvaise qualité matérielle de la production.
- *Lenteur* : liée à la manipulation de l'ordinateur (clavier pour les débutants) ou l'écriture à la main sur papier.
- *Ordinateur* : quand il gèle, perd des données, devient lent, n'a pas de correcteur intégré etc.
- *Surveillance* : toute contrainte dans les actions de l'élève, absence de liberté.
- *Dérangement* : le manque de quiétude propice à la concentration.
- *Autres* : Inclassables par manque de précisions.

En dehors des cours, les facteurs motivants que les élèves trouvent propices à la production épistolaire (de Q28.1 à Q28.3 et Q31) et les facteurs défavorables à l'écriture des lettres extrascolaires (de Q29.1 à Q29.3 et Q32) nous ont permis de constituer deux séries de catégories distinctes. Concernant ce qu'ils aiment, nous avons établi et défini les catégories ci-après :

- *Liberté* : l'absence de toute contrainte et de toute surveillance.
- *S'exprimer* : écrire ce qu'on pense, manifester ses sentiments, donner son opinion ou la liberté d'expression par rapport aux contraintes scolaires.
- *Concentration* : contexte de production écrite plus calme.
- *Rapidité* : liée au support.
- *Correcteur* : lié au support, correction automatique par ordinateur.
- *Ressources* : diverses informations dont dispose l'Internet.
- *Autres* : inclassables par manque de précisions.

Pour les destinataires ou lecteurs aimés ou permis (Q31), nous avons établi : *amis, parents, frères ou sœurs et autres*.

Concernant ce qu'ils détestent, nous avons retenu les catégories déjà définies précédemment dans un contexte presque identique, en dehors des cours, mais à l'école. Il s'agit de : *la lenteur, le temps, le manque d'aide, les dérangements, l'ordinateur et autres*. Quant aux destinataires intrus ou détestés (Q32), nous avons retenu quatre catégories : *enseignants, parents, frères ou sœurs et autres*.

La question de recherche sur l'importance de l'écriture épistolaire en dehors de l'école est en relation avec la question 26 de notre questionnaire. *À quoi servent tes lettres écrites en dehors des cours et des devoirs ?* Nous avons créé et défini les catégories suivantes :

- *Échanger* : correspondre, communiquer, rester en contact par la lettre.
- *Opinion* : exprimer ses sentiments, donner son point de vue.
- *Écriture* : mettre en pratique les connaissances acquises en production de texte.
- *Se divertir* : écrire pour le plaisir, le loisir, la distraction, un passe-temps.
- *Influencer* : faire agir par la lettre pour obtenir quelque chose.
- *Autres* : inclassables par manque de précisions.

Les différentes catégories définies ci-dessus correspondent aux fonctions de la lettre déjà énoncées dans notre cadre théorique (Siess, 1998 et Greimas, 1998) concernant les finalités des échanges épistolaires. Adam (1992) corrobore nos catégories *opinion* et *influencer*, qu'il classe dans le prototype des textes argumentatifs. La catégorie *écriture* relève du genre épistolaire, plus précisément de la littérature épistolaire (Adam, 1998). Quant à la catégorie *divertir*, Barré-de Miniac (2002b) pense qu'elle est en relation avec les attitudes, les sentiments du scripteur, dont l'écriture personnelle, qui, par opposition à l'écriture scolaire, procure le plaisir, le bien-être et la libération.

Enfin, la question de recherche sur l'épistolaire classique et l'épistolaire de l'Internet renvoie aux questions sur les sortes de lettres (Q30) et sur les préférences entre la lettre sur papier et la lettre électronique (Q34) de notre questionnaire. Concernant les sortes de lettres que les élèves aiment écrire, les catégories ci-après ont été constituées et définies. Il s'agit des lettres: *intimes, ouvertes, d'affaire et autres*. Les définitions de ces catégories sont puisées dans l'essai de classement des genres du discours épistolaire : « la correspondance intime, la correspondance ouverte et la correspondance d'affaire » (Adam, 1998, pp.46-49). Elles figurent dans le cadre théorique du présent mémoire (p.44-45).

Quant aux préférences entre la lettre classique et la lettre électronique, nous avons établi des catégories concernant uniquement les justifications, car la question est fermée au départ. Le choix s'opère entre l'une ou l'autre lettre. Ainsi, pour la lettre classique, nous avons retenu les justifications suivantes: *calme, facile, habitude, liberté et autres*. Pour la lettre électronique, les catégories se limitent à : *rapide, pratique, mode et autres*.

*Le type de catégorie fermé dans cette recherche.*

Dans le type de catégorie fermé, les catégories sont prédéterminées par le chercheur dès le départ. Elles sont immuables et la classification est généralement simplifiée (L'Écuyer, 1987). Nos questions fermées dichotomiques (oui/non) 1 à 12 illustrent bien ces propos. Il en est autant pour nos autres questions fermées et les catégories qui en découlent. Comme pour la codification, la catégorisation de nos données quantitatives ne s'est pas beaucoup éloignée des codes déjà affectés.

Dans l'ensemble, nous avons observé dans la création de nos catégories le principe de rigueur dans le choix thématique. Le critère de catégorisation que nous avons exploité étant sémantique, nous sommes restés attentif pour ne pas tomber dans le piège du champ lexical et du champ sémantique. Nos catégories sont thématiques. (Bardin, 1996). Elles se rattachent généralement à un champ lexical spécifique. Nous avons respecté les exigences de qualité dans l'élaboration de nos catégories. Parlant de l'exhaustivité, notre grille catégorielle affiche complet, sauf dans les cas de non-réponses.

Pour la pertinence, nos catégories sont en adéquation avec nos questions de recherche, nos objectifs et notre cadre théorique. Évoquant l'objectivité, toutes nos catégories sont rigoureusement définies. Pour les mêmes sortes de questions, nous avons appliqué le même code. L'exclusion mutuelle est bien présente dans nos catégories. Il n'y a pas chevauchement des mêmes éléments dans différentes catégories. Concernant l'homogénéité, nous avons retenu le principe suivant : une catégorie, un champ lexical. Quand à la productivité, l'abondance de nos catégories thématiques est un facteur propice aux inférences et aux hypothèses. Signalons que nos catégories sont tributaires de notre instrument de recherche, le questionnaire écrit. À cet égard, l'existence des catégories comme « autre réponse », « rien » et la présence des non-réponses reflètent, dans une moindre



mesure, les faiblesses du questionnaire écrit. Cependant, ces faiblesses peuvent être porteuses d'indices susceptibles d'orienter vers d'autres paramètres. Auparavant, nous avons soumis nos catégories à un traitement statistique.

Nous venons de justifier nos choix méthodologiques. Notre recherche demeure quantitative. Les données recueillies nous permettront de dégager un portrait des élèves de 3<sup>e</sup> secondaire concernant leurs usages et leurs perceptions de l'écriture épistolaire en milieux scolaire et extrascolaire. Pour mieux y parvenir nous exploitons un seul instrument de recherche : le questionnaire écrit. Avant son utilisation pour la collecte de données, nous l'avons fait valider auprès de deux experts du secondaire et quatre d'université. De plus, nous l'avons minutieusement pré-expérimenté, auprès d'adolescents. Par la suite, nous avons effectué notre prise de données auprès d'une population centrale du secondaire. Notre échantillon homogène est composé de trois classes de 3<sup>e</sup> année provenant des mêmes milieux social et scolaire. À l'issue de cette cueillette de données, nous avons procédé au codage et à la catégorisation de nos données avant de les soumettre au traitement statistique. Nous présentons dans le chapitre suivant les résultats du questionnaire en même temps que l'analyse et l'interprétation de ces résultats en fonction de nos questions de recherche. Auparavant, nous exposons quelques limites de notre recherche.

### **3. 6. Les limites de la recherche.**

Notre étude accuse des limites. Elles concernent nos choix méthodologiques. En effet, l'exploitation d'une approche qualitative nous aurait évité certaines incompréhensions engendrées par le questionnaire écrit. La technique d'entrevue semi-dirigée qui pouvait aider à pallier cette situation, n'a pas été utilisée à cause des difficultés rencontrées sur le terrain quant à la constitution des groupes *focus*. Il faut noter également notre compétence et notre expérience limitées concernant

la technique d'entrevue. Ceci a été prouvé par les résultats de la pré-expérimentation. Notre décision de ne plus procéder par l'entrevue, nous a poussés à allonger le questionnaire écrit qui s'est avéré redondant pour certains sujets. Ainsi, une sous-section des résultats sur les pratiques de l'épistolaire en classe ou en devoir est demeuré ininterprétable parce qu'elle a été mal comprise par les sujets. Il faut noter que la pré-expérimentation menée auprès de deux groupes restreints d'adolescents, en dehors du cadre scolaire, n'a pas permis de prévenir une telle situation. Le sérieux accordé aux réponses fournies par ces petits groupes diffère de l'attention que des élèves, plus nombreux dans une même classe, peuvent afficher à un travail qui ne relève pas de leurs tâches scolaires habituelles. Une autre limite concerne le volume de notre échantillon arrêté à 81 sujets de même niveau dans une même école. Nous aurions pu augmenter ce volume avec des élèves du même, mais dans une autre école. Enfin, le fait que nos sujets aient en commun un même enseignant, constitue aussi une limite, car cela ne nous a pas permis de questionner une autre forme d'encadrement pédagogique en écriture épistolaire.

## **CHAPITRE IV**

### **DESCRIPTION ET ANALYSE DES RÉSULTATS**

Dans ce chapitre nous présentons les résultats et nous analysons les données recueillies grâce à notre questionnaire sur les pratiques et les perceptions de l'écriture épistolaire en milieux scolaire et extrascolaire. En effet, nous décrivons dans un premier temps les pratiques d'écriture épistolaire des élèves. Ensuite, nous analysons leur perception de l'épistolaire à travers les jugements de valeur et les contraintes normatives. Pour ce faire, nous tenons compte chaque fois des contextes (scolaire et extrascolaire) et des supports de production (sur papier, sur ordinateur, le courriel, le clavardage, le blogue et le forum de discussion).

#### **4. 1. Description et analyse des pratiques de l'épistolaire**

Nous analysons dans cette première grande section, les résultats sur l'habitus de l'écriture épistolaire par les élèves du secondaire à l'école et en dehors de l'école. Ceci nous permet de comprendre les usages convergents ou divergents et de dégager un portrait de ces élèves. Les données recueillies ont trait à notre première question de recherche et à ses sous-questions: Quelles sont les pratiques de l'épistolaire des jeunes du secondaire en classe et en dehors de celle-ci?

- Quels supports utilisent-ils habituellement?
- Quelle est la fréquence de leur écriture épistolaire?
- Quels sont les thèmes qu'ils exploitent?
- Qui sont les destinataires de ces lettres?

- Quelles sont les finalités de ces lettres?
- Observent-ils la norme et la typologie textuelle dans ces lettres?
- Quels sont leurs endroits favoris d'écriture des lettres extrascolaires?

Notre analyse des données sur les pratiques de l'écriture épistolaire comporte deux contextes. Le premier décrit les résultats sur l'écriture des lettres en classe ou en devoir pour un cours (Q1 à Q6) et le second s'attarde sur les résultats relatifs aux lettres extrascolaires des élèves de notre échantillon (Q7 à Q13).

#### **4. 1. 1. Les pratiques de l'écriture épistolaire en classe ou en devoir.**

Nous exposons dans cette section, les résultats issus du questionnaire relatif aux habitudes d'écriture épistolaire des élèves en classe ou en devoir (voir Appendice A, p.197-202). Les questions sont identiques pour chaque support exploité (Q1 à Q6), ce qui permet la comparaison. Les résultats aux sous-questions seront ainsi présentés pour tous les supports ensemble, mais divisés en trois parties :

- 1- le taux de pratiquants et les fréquences (sous-questions 1.1 à 1.3)
- 2- l'objet, le destinataire et la finalité de la dernière lettre écrite dans ce support (sous-questions 2.1 à 2.3),
- 3- les contraintes normatives (sous questions 3 à 4).

Le tableau 4.1 ci-dessous, donne d'entrée de jeu un aperçu général sur le nombre de pratiquants de la lettre sur papier, sur ordinateur, par courriel, par clavardage, à travers le blogue et le forum de discussion en classe ou en devoir.

**Tableau 4. 1**

Le taux de non pratiques et de pratiques de l'épistolaire en classe  
ou en devoir selon le support.

<b>Lettres</b>	<b>Fréquence</b>	<b>Non- pratiquants</b>	<b>Pratiquants</b>	<b>Non-répondants</b>
Sur papier	nombre	43	<b>38</b>	
	%	53,09%	<b>46,91%</b>	
À l'ordinateur	nombre	49	<b>32</b>	
	%	60,49%	<b>39,51%</b>	
Courriel	nombre	52	<b>29</b>	
	%	64,20%	<b>35,80%</b>	
Clavardage	nombre	57	<b>23</b>	1
	%	70,37%	<b>28,40%</b>	1,23%
Blogue	nombre	72	<b>9</b>	
	%	88,89%	<b>11,11%</b>	
Forum de disc.	nombre	70	<b>11</b>	
	%	86,42%	<b>13,58%</b>	
<b>Nb. Moyen</b>	<b>81 élèves</b>	57	<b>24</b>	
<b>d'élèves</b>				
<b>% moyen</b>		70,37%	<b>29,63%</b>	

Ce premier aperçu laisse entrevoir que le nombre de pratiquants est toujours inférieur à 50%. La lettre sur papier, support scolaire traditionnel, est la plus pratiquée en classe (47 %) tandis que les échanges anonymes dans Internet se trouvent parmi les moins pratiqués (soit, le blogue 9 élèves sur 81 et le forum de discussion 11 élèves sur 81). Étant donné les doutes que nous expliquerons plus loin quant à l'utilisation réelle du blogue et du forum en classe ou en devoir et le peu de pratiquants, nous ne commenterons pas les résultats sur ces deux supports. Par contre, nous examinons en détails les résultats des autres supports en lien avec les réponses aux autres questions.

#### **4. 1. 1. 1. Les pratiques et les fréquences en classe ou en devoir.**

Le tableau 4. 2. ci-dessous illustre la pratique épistolaire en classe ou en devoir. Les résultats d'écriture, la fréquence annuelle, la durée et la longueur des lettres produites en classe ou en devoir sont calculés par rapport au nombre de sujets qui pratiquent l'une des six lettres évoquées ci-dessus et qui ont fourni ces précisions.

**Tableau 4. 2.**

Portrait de la pratique de l'épistolaire chez les élèves de 3<sup>e</sup> secondaire.

<b>Lettres</b>	<b>sur papier</b>	<b>sur ordinateur</b>	<b>courriel</b>	<b>clavardage</b>	<b>blogue</b>	<b>forum</b>
<b>Nombre pratiquants</b>	38	32	29	23	9	11
sur 81 et %	46,91%	39,51	35,80	28,40%	11,11%	13,58%
<b>Fréquence annuelle</b>						
Nombre de répondants	35	30	29	20		10
Moyenne	17,6	13,2	13,3	38,8	Aucune	17,3
Écart-type	19,7	14,3	12,6	61,9	réponse	18,3
<b>Temps (minutes)</b>						
Nombre de répondants	34	31	28	22		11
Temps moyen en minutes	57,1	64,5	27,9	74,2	Aucune	33,7
Écart-type	46,1	54,0	24,1	80,5	réponse	23,8
<b>Longueur (lignes)</b>						
Nombre de répondants	35	30	26	20		9
Nombre moyen de lignes	29,5	38,9	19,2	10,7	Aucune	9,4
Écart-type	18,7	52,9	12,2	19,7	réponse	5,3

Les résultats concernant la pratique (Q1) indiquent que 38 élèves sur 81 soit 46,91% écrivent des lettres sur papier en classe ou comme devoir pour un cours à raison de presque 18 fois par année en moyenne soit plus d'une fois par mois pour un temps moyen de 57 minutes et pour une longueur moyenne de 30 lignes. Sur ordinateur, le nombre de pratiquants baisse un peu à 32 élèves sur 81 et 30 d'entre eux écrivent en moyenne 13 fois par année soit environ une fois par mois pour un temps moyen de 64,5 minutes et une longueur moyenne de 39 lignes. Dans Internet, le courriel est pratiqué par 29 élèves 13 fois en moyenne par an comme dans la lettre sur ordinateur. Le temps moyen de ce courriel est de 28 minutes pour 19 lignes. Quant au clavardage, le nombre de pratiquants baisse davantage par rapport aux trois supports précédents soit 23 élèves sur 81. Parmi eux, 20 répondants attestent écrire en moyenne 39 fois par an soit un peu plus 3 fois par mois pour un temps moyen de 74 minutes et pour une longueur de 11 lignes.

Les résultats les plus frappants qui ressortent du tableau 4.2 concernent les fortes fréquences de la pratique en classe ou en devoir. Nous notons également que les valeurs des écarts types sont partout proche de la moyenne et même souvent supérieures. Ceci démontre une grande variété des pratiques de ces élèves en classe ou en devoir, quelques uns pratiquant la lettre à des fréquences extrêmes, soit très faibles soit très fortes. Nous présentons dans le tableau 4. 3 ci-dessous, la distribution de ces fréquences dans la lettre sur papier, la lettre sur ordinateur, le courriel et le clavardage.



**Tableau 4. 3**

Distribution des élèves pratiquants selon la fréquence de la pratique  
et le support en classe ou comme devoir.

Fréquence de la pratique	Support des « lettres »			
	Sur papier	ordinateur	courriel	clavardage
moins d'une fois par mois.	7	11	5	3
1 fois par mois scolaire.	17	14	18	12
2 fois par mois scolaire.	5	2	2	-
3 fois et plus par mois scolaire.	6	3	2	5
Non-répondants	3	2	-	3
Nombre total d'élèves pratiquants	38	32	29	23

Malgré la variation extrême des réponses de certains élèves, on constate tout de même que parmi ces pratiquants de la « lettre », quel que soit le support, la majorité déclare écrire une fois par mois ou plus. Les taux de pratiquants et ces grandes fréquences, nous laissent perplexes. Comment les expliquer alors qu'il s'agit d'élèves d'un même niveau partageant un même enseignant ? De plus, cet enseignant interrogé à la suite de ces résultats, atteste qu'aucun cours n'a été dispensé sur l'écriture épistolaire concernant les six supports qui nous intéressent depuis le début

de l'année scolaire. Notre prise de données s'est effectuée au mois de novembre 2006. Plusieurs explications sont possibles et malheureusement invérifiables auprès des premiers intéressés, les élèves. Nous pensons qu'ils ont confondu le contexte scolaire avec le contexte extrascolaire. En effet, quelques élèves, dans leurs réponses aux questions sur le contexte extrascolaire ont soit signalé qu'ils avaient déjà répondu à ces questions, soit ils font remarquer la redondance des questions en ces termes : *« C'est toujours la même affaire, pourquoi c'est toujours la même affaire, toujours la même question, c'est plate... »*.

Outre cette confusion majeure, il est aussi probable que certains élèves aient répondu en fonction des pratiques épistolaires des années scolaires antérieures ou en pensant à des cours autres que celui de français. Il peut s'agir par ailleurs d'échanges liés aux cours ou aux devoirs mais non sollicités par leur enseignant, tout comme il est aussi possible que les messages papier soient écrits en classe et destinés aux amis mais sans lien avec le cours, cela se passant dans le dos de l'enseignant. Ainsi, nous supposons que les pratiques épistolaires sur ordinateur, par le courriel et le clavardage auxquelles ces élèves font allusion, se déroulent en dehors de la classe, peut-être au laboratoire informatique. On peut penser aux devoirs fait en dehors des cours mais à l'école qui occasionnent souvent des échanges informels entre condisciples. Nous pensons au laboratoire multimédia, à la bibliothèque ou à tout autre endroit où l'on peut trouver un ordinateur avec une connexion à l'Internet. D'ailleurs, Henriette-Toussaint (2005) souligne dans le cas du courriel que c'est un média buissonnier où l'épistolaire s'exerce en dehors du contexte scolaire, loin d'une tâche évaluée par un enseignant. C'est un message codé sur lequel l'école ne peut avoir de prise, et d'autant que beaucoup de professeurs n'osent pas encore l'aborder en classe. Pourtant, la mise sur pied des didactiques appropriées dans les TIC figure parmi les préoccupations de plusieurs pays développés (Karsenti et Larose 2005).

Nous retenons principalement l'hypothèse de la confusion entre contextes scolaire et extrascolaire, non seulement à cause d'une mauvaise lecture des élèves mais aussi à cause d'une mauvaise formulation des sous-questions (1.1, 1.2 et 1.3) dans lesquelles le contexte « en classe ou en devoir » spécifié dans la question générale sur l'utilisation du support et située juste au dessus, n'était pas répété. (Voir questionnaire à l'appendice A, p. 197-202). Cette formulation dans les questions 1 à 6 pose une limite à notre recherche. Si cette dernière était poursuivie ou reprise par d'autres, nous conseillons une plus grande clarté dans les sous-questions et une pré-expérimentation du questionnaire sur un plus grand nombre d'élèves. Les résultats de cette section sur les pratiques épistolaires en classe ou en devoir sont donc difficiles à interpréter et ne semblent pas représentatifs des pratiques de ces élèves en contexte scolaire, mais soulignons tout de même que ces résultats témoignent d'une activité d'écriture de leur part.

Enfin, les résultats sur les pratiques font ressortir que le temps passé à écrire une lettre et la longueur de celle-ci varient selon le support exploité. Nous remarquons qu'en classe ou en devoir, la lettre sur ordinateur demande autant de temps que sur papier soit plus ou moins une heure, tout en étant un peu plus longue (39 lignes contre 30 lignes pour la lettre sur papier). Les courriels sont plus courts, 19 lignes en moyenne et exigent deux fois moins de temps, une demi-heure. Ceci s'explique par le fait que le courriel est un genre épistolaire de type virtuel qui représente toutes les caractéristiques de l'oralité (style, rapidité, codes), telle qu'on la trouve dans une conversation téléphonique (Henriette-Toussaint, 2005). Par contre le clavardage, malgré des échanges courts, plus ou moins 10 lignes occupent le plus de temps soit une heure et 14 minutes. Le *chat* est proche du courriel. Cependant, il faut considérer dans le *chat* que le temps ne couvre pas seulement le moment de l'écriture mais aussi le temps d'attente, de lecture et des innombrables répliques ou réponses. Nous pensons que le temps consacré reflète l'ensemble des échanges lorsqu'un élève est

branché sur un *chat* alors que la longueur du message, très courte correspond au total de ce que l'élève écrit au cours des échanges.

Nous retenons également dans ces pratiques que les écarts types des temps d'écriture sont toujours très grands parfois plus grand que la moyenne comme dans le *chat*. Ceci témoigne de l'hétérogénéité des pratiques chez ces élèves. Puisque nous avons de sérieux doutes sur la validité de ces réponses dans le contexte d'une classe ou devoir, nous ne commenterons pas davantage ces résultats.

#### **4. 1. 1. 2. Le destinataire, l'objet et la finalité de la lettre en classe ou en devoir**

Les résultats que nous présentons dans cette section sont obtenus à partir des sous-questions Q1. 2. 1, Q1. 2. 2, Q1. 2. 3 à Q6. 2. 1, Q6. 2. 2, Q6. 2. 3. Ces sous-questions touchent au destinataire, à l'objet et à la finalité de la dernière lettre écrite en classe ou en devoir. Elles sont reprises chaque fois dans les six supports concernés par la pratique épistolaire. Concernant les objets et les finalités de la lettre, nous y avons défini des catégories que nous rappelons ci-après, puisqu'il s'agissait de questions ouvertes.

Pour les objets, deux catégories se dégagent et ont été définies de la manière suivante dans le chapitre 3 sur la méthodologie :

- le sujet personnel, signifie que l'objet de la lettre relève de l'initiative individuelle de l'élève et s'écarte des enseignements reçus.
- le sujet scolaire lui, porte sur les enseignements dispensés à l'école.

Concernant les finalités, nous avons retenu cinq catégories : informer, donner son opinion, s'informer, réfléchir et autres. Ainsi par informer, nous entendons que l'élève cherche à partager et à transmettre le message dont il est détenteur. Par donner

son opinion, l'élève argumente et explique, il cherche à convaincre, à influencer ou à discuter un point de vue. Par réfléchir, l'élève approfondit une réflexion afin d'agir sur lui-même. La catégorie « autres » comporte des réponses inclassables par manque de précisions. Les tableaux 4.4.a et 4.4.b présentent l'ensemble de résultats sur les destinataires, les objets et les finalités des lettres écrites en classe ou en devoir.

**Tableau 4. 4.a**

Les destinataires, les objets et les finalités des pratiques épistolaires  
en classe ou en devoir.

Libellés	Catégories	Papier		Ordinateur		Courriel		Chat		Blogue		Forum	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Destinataires	amis	18	47,37%	17	53,13%	19	65,62%	19	82,61%	7	77,78%	8	72,73%
	élèves	1	2,63%			3	10,35%	4	17,40%	1	11,11%	1	9,09%
	parents			1	3,13%	3	10,35%						
	Prof.	10	26,36%	13	40,63%	2	6,90%			1	11,11%	1	9,09%
	autres											1	9,09%
	<i>*Total</i>	29	100,00%	31	100,00%	27	100,00%	23	100,00%	9	100,00%	11	100,00%
Objets	personnel	18	47,37%	16	50,00%	17	58,62%	9	39,13%	5	55,56%	7	63,64%
	scolaire	10	26,32%	9	28,13%	6	20,69%	6	26,09%	1	11,11%	2	18,18%
	autres	2	5,26%					1	4,35%	1	11,11%	1	9,09%
	<i>*Total</i>	30	100,00%	25	100,00%	23	100,00%	16	100,00%	7	100,00%	10	100,00%
Finalités	informer	10	26,32%	13	40,63%	8	27,59%	3	13,04%	1	11,11%	4	36,36%
	s'informer	4	10,53%	1	3,13%	7	24,14%	5	21,74%	2	22,22%	3	27,27%
	opinion	8	21,05%	3	9,38%	2	6,90%					1	9,09%
	réfléchir	2	5,26%										
	autres	6	15,79%	8	25,00%	5	17,24%	8	34,78%	4	44,44%	2	18,18%
	<i>*Total</i>	30	100,00%	25	100,00%	22	100,00%	16	100,00%	7	100,00%	10	100,00%

*\* Le total représente le nombre d'élèves ayant répondu à la question.*

**Tableau 4.4.b.**

Le taux de non-répondants aux questions sur les destinataires, les objets et les finalités des pratiques épistolaires en classe ou en devoir parmi les élèves pratiquants.

Libellés	Catégories	Papier		Ordinateur		Courriel		Chat		Blogue		Forum	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Destinataires	n-réponse	9/38	23,68%	1/32	3,13%	2/29	6,90%						
Objets	n-réponse	8/38	21,05%	7/32	21,88%	6/29	20,69%	7/23	30,43%	2/9	22,22%	1/11	9,09%
Finalités	n-réponse	8/38	21,05%	7/32	21,88%	7/29	24,14%	7/23	30,43%	2/9	22,22%	1/11	9,09%

Les résultats affichés dans le tableau 4.4.a ci-dessus concernant les destinataires montrent que sur papier, sur ordinateur et dans le courriel 47 à 66% des lettres sont envoyées aux amis en classe ou en devoir. Ce taux est plus important encore dans le *chat* soit 83%. Les professeurs reçoivent plus des lettres écrites sur ordinateur (41%) que sur papier (26%). Les élèves qui ne sont pas des amis, sont parfois des destinataires des chats (17%) et des courriels (10%). Quant aux parents comme destinataires, ils ne reçoivent que 10% des courriels. Nous notons, dans le tableau 4.4.b, un taux important de non-répondants dans la lettre sur papier soit 24%.

Ces résultats sur les destinataires ne vont pas dans le sens de l'enquête de Barré-De Miniac (2002 b) réalisée sur les élèves d'une classe de seconde (5<sup>e</sup> année du secondaire ou 1<sup>re</sup> année du second cycle au lycée) qui fait ressortir des contrastes concernant les destinataires dans l'écriture personnelle et l'écriture scolaire. Dans l'écriture personnelle, la lettre est destinée à la famille et aux amis tandis que dans l'écriture scolaire, le destinataire reste l'enseignant. Dans notre recherche, nous pouvons expliquer cette situation par le fait que les lettres envoyées aux amis résultent probablement d'une écriture personnelle des élèves mais en classe ou en devoir. En fait, des messages papiers peuvent être écrits en classe à des amis sans lien avec le cours, dans le dos de l'enseignant. Des échanges peuvent aussi avoir lieu concernant les devoirs mais rappelons que certains élèves ont peut-être aussi oublié de répondre en fonction de ce contexte scolaire.

Ainsi, nous relevons que dans un contexte scolaire, les lettres écrites sur papier, sur ordinateur et par courriel et *chat* en classe ou en devoir sont plus envoyées aux amis qu'aux professeurs, ce qui contredit les résultats de l'enquête de Barré-De Miniac (2002 b) et semble vouloir dire que ces lettres ne sont pas écrites à la demande du professeur dans un cadre scolaire. Comme il n'y a pas d'ordinateur en classe, il ne peut pas s'agir de lettres personnelles écrites en classe moins encore en devoir. Il convient de se demander si ces lettres ne sont pas produites au laboratoire d'informatique, à la bibliothèque ou à un tout autre endroit de l'école où l'on peut trouver un ordinateur. La pratique de



l'épistolaire telle que perçue par les répondants, n'est-elle pas une activité hors cours ou hors classe mais possiblement dans l'établissement scolaire, à moins d'une confusion entre les deux contextes, comme nous l'avons déjà signalé ?

Pour ce qui est de l'objet de la lettre écrite en classe ou en devoir sur les quatre supports, il ressort des résultats que les sujets personnels sont plus exploités par les élèves (39 à 59%) au détriment des sujets scolaires (21 à 28%). Le taux de non-répondants varie entre 21 et 30%. Pourtant, l'écriture personnelle selon Barré-De Miniac (2002 b) entraîne une production d'un type de texte épistolaire à enjeu affectif qu'Adam (1998) classe dans la correspondance intime. On peut s'imaginer que ces lettres sont produites en classe mais sans lien avec le cours.

Quant aux finalités des lettres écrites en situation de classe ou devoir sur papier, sur ordinateur, par courriel et chat, nous remarquons que le but d'informer concerne plus la lettre sur ordinateur (41%). La lettre sur papier et le courriel suivent avec 26 et 28%. Des lettres pour informer des amis sur des sujets personnels appartiennent à la correspondance intime (Adam, 1998) et Barré-De Miniac (2002b) les classe dans le type épistolaire à enjeu affectif. Ces élèves ont possiblement oublié le contexte dans lequel ils produisent ces lettres. Le but de s'informer apparaît plus dans le courriel et le *chat*. La finalité de discuter ou de débattre, la lettre sur papier affiche 21% de réponses. Le but de réfléchir apparaît aussi dans la lettre sur papier, nous notons deux cas spécifiques qui concernent des « lettres punitives » pour que l'élève réfléchisse à son comportement. Il s'agit bien de lettres en contexte scolaire, à la demande d'un enseignant, mais dont le but ne touche pas les apprentissages académiques. Il faut souligner un nombre important des réponses inclassables ou « autres » dans la lettre sur ordinateur (25%) et le chat (35%). Pour les quatre supports analysés, le taux de non-répondants varie entre 21 et 24 mais atteint les 30% dans le *chat*. Comme on peut le constater dans l'ensemble, ces résultats sur les quatre supports mettent en relief les amis comme étant des destinataires privilégiés en situation de classe ou de devoir. La thématique abordée dans ces supports en classe ou en devoir demeure plus personnelle que scolaire. L'objectif dominant est toujours d'informer.

#### **4. 1. 1. 3. Les contraintes normatives dans la pratique épistolaire en classe ou en devoir.**

Dans un contexte aussi structuré que celui de l'école, il est parfois considéré comme superfétatoire de poser la question du respect de la norme. En fait, la question sur la norme à la quelle doivent répondre les sujets concerne trois volets. D'abord, le code linguistique qui veille au respect de l'orthographe, de la grammaire et de la ponctuation. Ensuite, les autres aspects normatifs qui gèrent les niveaux de langue, la typologie textuelle et la présentation. Enfin, le correcteur automatique qui est un outil important dans l'exploitation des TIC en classe comme ailleurs dans l'école. Le tableau 4.5 ci-dessous illustre les moyennes sur l'observation de la norme et le tableau 4.6 indique les fréquences et les variations de l'utilisation du correcteur automatique en classe ou en devoir.

**Tableau 4. 5.**  
L'attention portée aux contraintes normatives dans les pratiques  
de l'épistolaire en classe ou en devoir.

Lettres	Variable	Nombre *	Moyenne **	Écart-type
Sur papier	code ling.	38	2,93	0,72
	autres	38	2,89	0,72
Sur ordinateur	code. ling	31	2,87	0,87
	autres	31	2,75	0,91
courriel	code ling.	29	2,41	0,92
	autres	29	2,03	1,05
Chat	code l.ing	23	1,87	0,78
	autres	23	1,83	0,72
Blogue	code ling.	9	2,00	1,00
	autres	9	1,93	0,94
Forum	code ling.	11	2,33	1,03
	autres	11	2,38	1,03

\* nombre d'élèves déclarant pratiquer la sorte de lettre en classe ou en devoir.

\*\* moyenne des réponses concernant le degré d'attention aux contraintes normatives selon l'échelle suivante : 1= pas du tout attention, 2= peu attention, 3= assez attention et 4=très attention.

Les résultats sur le respect du code linguistique dans les lettres écrites en classe ou en devoir sur papier ou sur ordinateur révèle une moyenne générale proche de la cote 3 (assez attention). L'écart type dénote une dispersion des élèves qui traduit une variété des comportements vis-à-vis de la norme. Il en est autant pour les autres aspects normatifs. Cependant, l'attention à la norme baisse dans les supports qui relèvent de l'Internet comme le courriel et le clavardage, le blogue et le forum. Elle atteint la cote 2,41 pour le courriel et 1,87 pour le *chat* soit la mention peu attention comme dans les deux autres supports Internet. La dispersion des élèves qui suppose des comportements différents face au code linguistique demeure grande.

**Tableau 4. 6**

Fréquence de l'utilisation du correcteur automatique dans les pratiques de l'épistolaire en classe ou en devoir.

Lettres	fréquence	jamais	parfois	souvent	toujours	Non-rép.	Total
Sur ordinateur	nombre	1	7	6	16	2	32
	%	3,13%	21,88%	18,75%	50,00%	6,25%	100%
Courrier	nombre	10	6	2	11	—	29
	%	34,48%	20,69%	6,90%	37,93%	—	100%
<i>Chat</i>	nombre	12	5	1	5	—	23
	%	52,17%	21,74%	4,35%	21,74%	—	100%
Blogue	nombre	6	1	—	2	—	9
	%	66,67%	11,11%	—	22,22%	—	100%
Forum	nombre	2	5	—	2	2	11
	%	18,18%	45,45%	—	18,18%	18,18%	100%

Les résultats concernant le correcteur automatique dans le tableau 4.6 ci-dessus indiquent que 16 élèves soit 50% des répondants l'utilisent toujours dans la lettre sur ordinateur. Cette proportion est aussi élevée (38%) dans le courriel où 11 élèves aussi l'exploitent toujours. Par contre, une majorité d'élèves ne l'utilisent jamais (34,50%) ou parfois (20,70%). Dans le *chat*, la situation est différente, 52% des répondants n'utilisent jamais le correcteur automatique et seulement 21% l'utilisent toujours. Il faut souligner qu'il existe quelques élèves irréductibles du correcteur automatique en toute situation. Toutefois, ces résultats nous semblent surréalistes en classe ou en devoir. Aussi, le manque d'ordinateur en salle de classe repose la question de la fiabilité de nos données dans cette section. Une chose nous paraît plausible, ces élèves n'écrivent pas sur ordinateur en classe mais en dehors de la classe, à l'école possiblement, sinon à la maison.

#### **4. 1. 1. 4. Synthèse sur les pratiques de l'écriture épistolaire en classe ou en devoir**

Le bilan sur les pratiques d'écriture des lettres en classe ou en devoir nous permet de répondre à nos questions de recherche ci-après : Quels supports utilisent-ils habituellement? Quelle est la fréquence de leur écriture épistolaire? Quels sont les thèmes qu'ils exploitent? À qui leurs lettres sont-elles destinées? Quelles sont les finalités de ces lettres? Observent-ils la norme et la typologie textuelle dans ces lettres?

En effet, les comportements décrits par ces résultats ne sont pas toujours identiques. Ils varient selon qu'on écrit sur du papier, sur l'ordinateur simple ou dans Internet. Ainsi, dans les résultats sur l'épistolaire pratiqué en classe sur papier, sur ordinateur, dans le courriel et le clavardage, il se dégage que moins de la moitié des répondants sont concernés par ces activités. Nous retenons dans l'ensemble que le clavardage est moins présent en classe ou en devoir comme l'attestent les résultats sur

les usages des répondants. Nous pouvons donc répondre à notre question de recherche correspondant à l'habitus sur la pratique de l'écriture épistolaire en classe ou en devoir que plus d'élèves prétendent écrire des lettres sur papier, sur ordinateur et dans le courriel. Leurs pratiques peuvent atteindre une fréquence moyenne de plus d'une fois par mois voire beaucoup plus dans le cas du *chat*. Lorsque ces élèves écrivent ces lettres, ils produisent en moyenne une trentaine de lignes, soit environ une page-une page et demie, sur papier et sur ordinateur. Dans Internet, dans le courriel et le *chat*, les messages sont plus courts, les utilisateurs ne produisent qu'une dizaine de lignes. Le temps moyen consacré à ces écritures est d'environ une demi-heure. Les résultats révèlent également que ces lettres, quoiqu'écrites en classe ou en devoir, sont davantage destinées aux amis qu'aux enseignants et les sujets abordés sont plutôt personnels que scolaires. Ces résultats ne vont dans le sens des enquêtes de Kirkpatrick (2005) et Wenglinsky (2006) dans lesquelles les NTCI sont présentées comme un outil pédagogique qui soutient la performance scolaire. Nous nous demandons si nos résultats peuvent produire des effets bénéfiques pour l'apprentissage. L'encadrement des élèves par des enseignants qualifiés dans les NTCI peut aider à rectifier des telles pratiques (Sasseville et Karsenti, 2005).

Au sujet de l'attention accordée à la norme, la tendance générale est à un assez bon respect des règles hormis quelques sujets qui attestent systématiquement ne pas les observer. Les élèves font assez attention au code linguistique et aux autres aspects normatifs quand ils écrivent sur papier et sur ordinateur. Ces élèves font un peu moins attention dans le courriel et ils ne font pas du tout attention dans le *chat*.

Enfin, nos résultats sur les pratiques de l'épistolaire en classe ou en devoir nous ont posé certaines difficultés d'interprétation. À cet effet, nous nous sommes interrogés sur la compréhension de nos questions dans le contexte scolaire et plus précisément en classe ou en devoir. Certains élèves semblent ne pas avoir compris nos questions sur la pratique de l'écriture épistolaire « en classe ou comme devoir pour un cours », du moins pour ce qui est de ce contexte particulier. Toutefois, d'autres explications sont possibles : ils peuvent pendant les cours ou les devoirs se



transmettre des messages sur papier. Ils peuvent également faire leurs devoirs en même temps que des courriels, des *chats* ou autres. Tout comme ils peuvent demander des réponses aux devoirs par courriel ou chat. L'éventualité dans les classes des années antérieures n'est pas aussi à écarter. Ces diverses hypothèses pourraient être explorées dans une nouvelle recherche sur le sujet. Enfin, même si ces « pratiquants » n'ont pas compris les questions ou que nous ne puissions pas les interpréter, il n'en ressort pas moins qu'ils écrivent toutes sortes de lettres, avec un degré d'attention à la norme très variable mais pas absent et que justement les didacticiens doivent trouver le moyen d'exploiter ces situations d'écriture épistolaire en classe sans pourtant ignorer ce qui se passe en milieu extrascolaire.

#### **4. 1. 2. Les pratiques de l'écriture épistolaire en milieu extrascolaire**

Dans cette deuxième grande section, nous présentons les résultats issus du questionnaire ayant trait aux habitudes d'écriture épistolaire des élèves en dehors des cours et des devoirs (voir Appendice B, p.234-257). Nous répondons aux mêmes questions de recherche qu'à la première section sur les pratiques scolaires de l'épistolaire. Pour faciliter la comparaison, les questions sont identiques pour chaque support exploité (Q7 à Q12). Les résultats aux sous-questions seront ainsi présentés pour tous les supports ensemble, cependant divisé en trois parties suivantes :

- 1 - le taux de pratiquants et les fréquences (sous-questions 1.1 à 1.3),
- 2 - l'objet, le destinataire et la finalité de la dernière lettre écrite dans ce support (sous-questions 2.1 à 2.3),
- 3 – les contraintes normatives (sous-questions 3 à 4).

Le tableau 4.7 ci-dessous présente d'emblée une vue d'ensemble sur le nombre de pratiquants de la lettre extrascolaire sur papier, sur ordinateur, par courriel, par clavardage, à travers le blogue et le forum de discussion.

**Tableau 4. 7**

Taux de pratiquants et de non-pratiquants de l'épistolaire extrascolaire selon le support.

<b>Lettres</b>		<b>Non- pratiquants</b>	<b>Pratiquants</b>	<b>Non- répondants</b>
Sur papier	nombre	49	32	
	%	60,49%	39,51%	
Sur ordinateur	nombre	55	26	
	%	67,90%	32,10%	
Courriel	nombre	24	56	1
	%	29,63%	69,13%	1,23%
Clavardage	nombre	41	39	1
	%	50,62%	48,15%	1,23%
Blogue	nombre	61	18	2
	%	75,31%	22,22%	2,47%
Forum de disc.	nombre	60	19	2
	%	74,07%	23,46%	
Nb. Moyen d'élèves	<b>81 élèves</b>	48	32	1
% moyen		59,67%	39,09%	1,23%

Il ressort de cette première vue d'ensemble que le nombre de pratiquants reste toujours inférieur à 50% sauf pour le courriel. En effet, le courriel, support informel, est le plus pratiqué en dehors de l'école (69%) tandis que les autres supports de l'Internet quoique leurs taux de pratiquants demeurent en dessous de 50% connaissent une augmentation significative par rapport aux pratiques en classe ou en devoir. La lettre sur papier et la lettre sur ordinateur affichent une baisse de 7% par rapport à ce qui se passe en classe ou en devoir.



#### **4. 1. 2. 1. Les pratiques et les fréquences de l'épistolaire extrascolaire.**

Le tableau 4.8 ci-dessous, présente la pratique épistolaire en dehors de l'école. Le taux de pratiquants, la fréquence annuelle, la durée et la longueur des lettres produites en dehors de l'école sont calculés par rapport au nombre de sujets qui ont fourni des précisions sur leurs pratiques de six lettres suivantes : la lettre sur papier, la lettre sur ordinateur, le courriel, le clavardage, le blogue et le forum de discussion.

**Tableau 4.8**  
Portrait de la pratique extrascolaire de l'épistolaire  
chez les élèves de 3<sup>e</sup> secondaire.

<b>Lettres</b>	<b>sur papier</b>	<b>sur ordinateur</b>	<b>courriel</b>	<b>clavardage</b>	<b>blogue</b>	<b>forum</b>
<b>Nombre de pratiquants</b>	32	26	56	39	18	19
<b>sur 81 et % d'utilisation par élèves</b>	39,51%	32,10%	69,14%	48,15%	22,22%	23,46%
<b>Fréquence annuelle</b>						
Nombre de répondants	32	24	55	38	17	18
Moyenne	55,0	32,7	116,9	184,6	118,8	44,0
Écart-type	58,8	40,1	117,5	174,5	149,5	36,6
<b>Temps</b>						
Nombre de répondants	32	24	53	37	16	17
Temps moyen en minutes	36,6	46,5	30,4	106,2	49,4	55,3
Écart-type	26,7	38,1	34,5	111,6	35,5	50,5
<b>Longueur</b>						
Nombre de répondants	31	24	52	34	16	15
Nombre moyen de lignes	26,8	23,8	13,8	11,9	10,6	7,5
Écart-type	15,5	15,9	10,8	23,9	8,9	6,7

Les résultats sur la pratique extrascolaire de l'épistolaire indiquent que 32 élèves sur 81, soit 39,51% dont 22 filles contre 10 garçons, écrivent des lettres sur papier à raison de 55 fois par année en moyenne soit 3 fois plus qu'en classe ou pour un devoir. Cette fréquence signifie qu'au moins une fois par semaine, ces élèves écrivent une lettre à la main. Parmi ces 32 élèves, 21 élèves dont 14 filles et 7 garçons écrivent également des lettres sur papier en classe ou en devoir. Il faut souligner qu'en classe comme en dehors de celle-ci, les filles écrivent plus que les garçons. Sur 38 élèves qui écrivent en classe, il y a 26 filles contre 16 garçons seulement. Le temps moyen consacré à ces lettres extrascolaires sur papier est de 36,6 minutes soit deux fois moins qu'une lettre en classe pour une longueur plus ou moins équivalente (27 lignes en milieu extrascolaire et 30 lignes en milieu scolaire). Cette situation peut s'expliquer par la dualité de l'écriture que connaissent les élèves. En effet, il existe chez les élèves une opposition entre une écriture personnelle libre de toute contrainte formelle, et une écriture scolaire sous contrainte de la langue et de l'institution scolaire (Barré-De Miniac, 2001).

Sur ordinateur, le nombre de pratiquants baisse un peu à 26 élèves sur 81 et 24 d'entre eux écrivent en moyenne 33 fois par année soit environ 3 fois par mois pour un temps moyen de 46,5 minutes et une longueur moyenne de 24 lignes. Comparée à la lettre sur ordinateur en classe ou pour un devoir, la lettre extrascolaire sur ordinateur prend moins de temps et est plus courte. Ce peu d'appétence à l'écriture épistolaire sur ordinateur en dehors des cours et des devoirs peut provenir du mode de transmission semblable à la lettre à la main, mais surtout du fait que les élèves sont plus attirés de nos jours par l'Internet pour ses commodités et sa rapidité.

Dans Internet, le courriel est pratiqué par 56 élèves dont 34 filles et 22 garçons 116 fois en moyenne par année soit dix fois plus qu'en classe ou pour un devoir. Parmi ces élèves, 21 soit 13 filles et huit garçons écrivent aussi des courriels en classe ou comme devoirs. Le courriel extrascolaire se pratique plus ou moins 10 fois par mois ou 2 à 3 fois par semaine. Le temps moyen de ce courriel est de 30 minutes pour

14 lignes. Cet engouement pour le courriel en dehors des cours et des devoirs peut se justifier par plusieurs facteurs dont les plus importants pour les jeunes sont d'ordre affectif, récréatif, extrascolaire et pécuniaire. Sur le plan affectif, le courriel permet de communiquer avec autrui en passant outre d'une timidité personnelle, il apparaît comme un nouveau mode de rencontre amoureuse. Sur le plan récréatif, le courriel procure du plaisir et séduit par sa nouveauté. Sur le plan extrascolaire, il est considéré par les jeunes comme un média buissonnier, un type de communication épistolaire qui s'exerce en dehors du contexte scolaire, loin d'une tâche à faire évaluer par un enseignant. Enfin sur le plan pécuniaire, le courriel permet de communiquer avec le monde entier en quelques minutes au moindre coût. (Anis, 2001 et Henriette-Toussaint, 2005).

Quant au clavardage, le nombre de pratiquants est en hausse par rapport à ce qui se passe en classe ou en devoir soit 39 élèves sur 81, une augmentation de 16 élèves soit 20%. Parmi ces 39 élèves, 38 répondants attestent écrire en moyenne 185 fois par an soit 15 fois par mois ou 4 fois par semaine pour un temps moyen de 106,2 minutes et pour une longueur de 12 lignes. Nous remarquons que le clavardage vient après le courriel dans les pratiques épistolaires de l'Internet chez ces élèves. La similarité avec le courriel et l'instantanéité des échanges peuvent justifier ce comportement. Pour le blogue et le forum de discussion, nous notons une augmentation des pratiquants par rapport à la pratique en classe ou comme devoir. Ainsi, le blogue attire 18 élèves sur 81 (22,22%) soit deux fois plus d'élèves (neuf élèves en classe ou devoir). La fréquence moyenne de ce blogue est de 119 fois par an soit dix fois par mois pour un temps moyen de 49,4 minutes et pour une longueur de plus ou moins 11 lignes. Le forum de discussion, quant à lui, voit aussi son nombre de pratiquants augmenter, 19 élèves contre 11 élèves en classe ou comme devoir soit près du double. Parmi ces pratiquants, 18 répondants attestent participer au forum en moyenne 44 fois par an soit plus de trois fois par mois pour un temps moyen de 55,3 minutes et pour une longueur de huit lignes. Le manque d'engouement observé dans le blogue (22,22%) et

dans le forum (23,46%) semble lié à leur aspect un peu plus structuré par rapport aux quatre autres supports.

Les résultats sur les pratiques extrascolaires de l'épistolaire qui ressortent du tableau 4.8 ci-dessus indiquent de fortes fréquences comme en classe ou pour un devoir. Nous notons que ces fréquences atteignent des proportions très élevées dans le courriel, le clavardage et le blogue. Les valeurs des écarts types sont partout proches de la moyenne et même parfois supérieures. Ces résultats démontrent une grande variété des pratiques de ces élèves en dehors de l'école, quelques uns pratiquant la lettre à des fréquences extrêmes, soit très fortes soit très faibles. Le tableau 4.9 ci-dessous présente la distribution de ces fréquences dans les six types de lettres pratiquées.

**Tableau 4. 9**

Distribution des élèves pratiquants selon la fréquence de la pratique et le support en dehors de l'école.

Fréquence de la pratique	Supports des « lettres »					
	papier	ordinateur	courriel	chat	blogue	Forum
Moins d'une fois/mois	2	4	-	1	1	-
1 à 3 fois/ mois	16	10	15	1	4	8
4 à 8 fois/mois	10	9	20	13	8	9
Plus de 8 fois/mois	4	1	20	23	4	1
Non répondants	-	2	1	1	1	1
Nombre total d'élèves pratiquants	32	26	56	39	18	19

Le tableau 4.9 ci-dessus fait apparaître une concentration des pratiquants dont les fréquences d'écriture se situent entre une et huit fois par mois concernant la lettre sur papier, sur ordinateur, le blogue et le forum de discussion. Quant au courriel et au chat, une portion importante de pratiquants réalise des fréquences allant de quatre à plus de huit fois par mois. Cette situation dénote une grande activité d'écriture épistolaire par rapport à ce qui se passe en classe où la majorité de pratiquants réalise des fréquences se limitant à une fois par mois scolaire pour la lettre sur papier, la lettre sur ordinateur, le courriel et le *chat*. Nous notons aussi des valeurs extrêmes de fréquence qui affectent quasiment tous les supports. Nous illustrons ici, les cas de la lettre sur papier, du courriel et du *chat*. Dans la lettre sur papier, cette fréquence varie entre deux et 288 fois par an, dans le courriel, elle va de 12 à 480 fois par an et dans le *chat*, elle se situe entre dix et 1000 fois par année. Ces fréquences extrêmes traduisent l'hétérogénéité des pratiques épistolaires de ces élèves en dehors de l'école.

En somme, nous retenons à travers les résultats sur les pratiques extrascolaires de l'épistolaire que le temps consacré à l'écriture d'une lettre et la longueur de celle-ci varient selon le support exploité comme nous l'avons observé en classe ou comme devoir. Cependant, il existe des différences pour un même support suivant le milieu dans lequel il est exploité. Ainsi, la lettre sur papier en dehors de l'école prend deux fois moins de temps (36 minutes) qu'une lettre en classe ou en devoir (60 minutes) pour une longueur équivalente de 27 à 30 lignes. La lettre sur ordinateur en dehors de l'école demande moins de temps (46 minutes) pour 27 lignes par rapport à la lettre écrite en classe qui est plus longue, 39 lignes pour 60 minutes. Par contre le courriel prend une demi-heure dans les deux contextes pour une longueur presque semblable, 14 à 19 lignes. Pour le *chat*, la longueur des échanges en dehors de l'école est identique à celle des échanges en classe ou devoir, plus ou moins 10 lignes, mais on consacre plus de temps aux échanges produits en dehors de l'école soit 106 minutes contre 74 minutes en classe ou en devoir. Ces temps très longs dans le *chat* ne traduisent pas en réalité la durée d'écriture mais plutôt le temps consacré aux échanges lorsqu'un élève est branché sur un *chat*. Enfin, nous retenons aussi que les

valeurs extrêmes de fréquences et les écarts types de temps d'écriture sont très grands et parfois plus grand que la moyenne comme dans le *chat*, 111,6 pour une moyenne de 106. Ces situations traduisent l'hétérogénéité des pratiques épistolaires de ces élèves en dehors de l'école.

#### **4. 1. 2. 2. Le destinataire, l'objet et la finalité de la lettre en dehors de l'école**

Nous présentons dans cette section les résultats obtenus à partir des sous-questions Q7.2.1, Q7.2.2, Q7.2.3 à Q12.2.1, Q12.2.2, Q12.2.3. Ces sous-questions concernent le destinataire, l'objet et la finalité de la dernière lettre écrite en dehors de l'école. Nous les reprenons chaque fois dans les six supports concernés par la pratique épistolaire. À propos des objets et des finalités, nous reprenons les mêmes catégories que nous avons définies dans le contexte scolaire puisqu'il s'agit de questions ouvertes.

**Tableau 4. 10.a.**

Les destinataires, les objets et les finalités dans la lettre extrascolaire.

Libellés	Catégories	Papier		Ordinateur		Courriel		Chat		Blogue		Forum	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Destinataire	amis	24	75,00%	20	76,92%	44	78,57%	34	87,18%	14	77,78%	16	84,21%
	élèves	3	9,39%	2	7,60%	5	8,95%	2	5,12%	4	22,22%	1	5,26%
	parents	2	6,26%	3	11,45%	6	10,74%	2	5,12%				
	Prof.	1	3,13%									1	5,26%
	autres											1	5,26%
	<i>*Total</i>	30	100,00%	25	100,00%	55	100,00%	38	100,00%	18	100,00%	19	100,00%
Objets	personnel	17	53,13%	17	65,38%	36	64,29%	22	56,41%	4	22,22%	7	36,84%
	scolaire	1	3,13%	2	7,69%	1	1,79%			1	11,11%	3	15,79%
	autres	4	12,50%			1	1,79%	8	20,51%	5	27,78%	3	15,79%
	<i>*Total</i>	22	100,00%	19	100,00%	38	100,00%	30	100,00%	10	100,00%	13	100,00%
Finalités	informer	6	18,75%	8	30,77%	22	39,29%	8	20,51%				
	s'informer	4	12,50%	2	7,69%	5	8,93%	7	17,95%	4	22,22%	5	26,32%
	opinion	3	9,38%	2	7,69%	2	3,57%	3	7,69%	1	5,26%	3	15,79%
	réfléchir												
	autres	8	25,00%	7	26,92%	10	17,86%	11	28,21%	9	50,00%	4	21,05%
	<i>*Total</i>	21	100,00%	19	100,00%	39	100,00%	29	100,00%	14	100,00%	12	100,00%

*\* Le total représente le nombre d'élèves ayant répondu à la question.*



**Tableau 4. 10.b.**

Le taux de non-répondants aux questions sur les destinataires, les objets et les finalités dans la lettre extrascolaire parmi les élèves pratiquants.

Libellés	Catégories	Papier		Ordinateur		Courriel		Chat		Blogue		Forum	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Destinataires	n-réponse	2/32	6,26%	1/26	3,85%	1/56	1,79%	1/39	2,56%				
Objets	n-réponse	10/32	31,25%	7/26	26,92%	18/56	32,14%	9/39	23,08%	8/18	44,44%	6/19	31,58%
Finalités	n-réponse	11/32	34,38%	7/26	26,92%	17/56	30,36%	10/39	25,64%	4/18	22,22%	7/19	36,84%

Les résultats sur les destinataires affichés dans le tableau 4.10.a ci-dessus indiquent que dans les six supports 75% à 87% des lettres extrascolaires sont envoyés aux amis. Ce taux est plus élevé que celui des lettres scolaires. Les élèves qui ne sont pas des amis reçoivent des blogues (22,22%), tandis que les parents sont parfois des destinataires des lettres sur ordinateur et des courriels. Les professeurs sont quasiment ignorés, ce qui corrobore l'enquête de Barré-De Miniac (2002 b) réalisée sur les élèves de 5<sup>e</sup> année du secondaire. En effet, les lettres extrascolaires relèvent de l'écriture personnelle et les principaux destinataires demeurent les amis et la famille.

En ce qui concerne l'objet de la lettre extrascolaire, outre le taux de non-réponses qui varie entre 23 et 44% (tableau 4.10.b), il ressort des résultats que les élèves écrivent plus sur les sujets personnels (53 à 65%) que sur les sujets scolaires dans les six supports. D'ailleurs, David (2002), Penloup, (2002) et Barré-De Miniac (2002b) relèvent des liens logiques entre l'écriture extrascolaire de l'élève et les sujets personnels sur lesquels il écrit. N'empêche que les sujets scolaires sont particulièrement abordés en dehors de l'école dans le forum de discussion (16%). Quant aux finalités des lettres extrascolaires, il faut d'abord souligner un taux de non-réponses allant de 22 à 37%. Le but de la lettre extrascolaire sur papier, sur ordinateur, par courriel et clavardage est d'informer (19 à 39%). Aucune lettre à travers le blogue et le forum ne vise cet objectif. Par contre, nous notons que le but de s'informer est plus poursuivi dans le forum (26%), dans le blogue (22%) et dans le *chat* (18%).

L'analyse des résultats sur les destinataires fait apparaître que 87% des échanges se passent entre amis. Mais sur quoi portent ces échanges entre amis et quel est l'intérêt de chaque échange engagé? Il ressort des résultats que beaucoup de répondants ne peuvent pas ou ne veulent pas dire avec exactitude sur quoi et dans quel but ils écrivent. Le manque de consistance dans les sujets des clavardages par exemple, entre amis peut donc justifier ce silence. À cela on peut ajouter la familiarité

et l'intimité des objets du *chat* qui peuvent pousser les répondants à l'enfermement constaté. En fait, le *chat* en dehors de l'école ne relève-t-il pas de la sphère du privé avec ses possibles interdits? Ses messages assurent une communication « interindividuelle entre partenaires qui se connaissent préalablement et possèdent un certain niveau d'intimité » (David et Goncalves, 2007, p. 39). Dans l'ensemble, les résultats sur les six supports mettent en relief les amis comme des destinataires principaux des lettres extrascolaires comme cela a été souligné dans les lettres scolaires. La thématique dominante abordée dans ces supports est demeurée personnelle comme en classe ou pour un devoir. Il en est de même pour la finalité, elle est d'abord d'informer.

#### **4. 1. 2. 3. Les contraintes normatives dans les lettres extrascolaires**

La question sur la norme dans les lettres extrascolaires comporte trois volets comme dans les lettres scolaires. D'abord, le code linguistique, qui veille au respect de l'orthographe, de la grammaire et de la ponctuation. Ensuite, les autres aspects normatifs, qui gèrent les niveaux de langue, la typologie textuelle et la présentation. Enfin, le correcteur automatique, qui est un outil important dans l'exploitation des TIC. Le tableau 4.11 ci-dessous illustre les moyennes sur l'observation de la norme tandis que le tableau 4.12 indique les fréquences et les variations de l'utilisation du correcteur automatique en dehors de l'école.

**Tableau 4.11**

L'attention portée aux contraintes normatives dans les pratiques épistolaires en dehors de l'école.

Lettres	Nombre de pratiquants*	Variable	Score moyen sur 4 **	Écart-type
Sur papier	31	code ling.	2,53	0,93
		autres	2,42	0,85
Sur ordinateur	26	code ling.	2,82	0,89
		autres	2,55	0,90
courriel	57	code ling.	2,34	0,89
		autres	2,01	0,83
Chat	40	code ling.	1,75	0,78
		autres	1,59	0,77
Blogue	18	code ling.	1,85	0,77
		autres	1,70	0,73
Forum	16	code ling.	2,56	0,75
		autres	2,66	0,83

\* nombre d'élèves déclarant pratiquer la sorte de lettre en dehors de l'école.

\*\* moyenne des réponses concernant le degré d'attention aux contraintes normatives selon l'échelle suivante : 1= pas du tout attention, 2= peu attention, 3= assez attention et 4= très attention.

Les résultats concernant l'observation du code linguistique dans les lettres extrascolaires sur papier, sur ordinateur et à travers le forum de discussion indiquent une moyenne générale entre 2 et 3 (entre peu et assez bien). Elle est proche de la cote 3 seulement sur ordinateur (2,8) et près de 2,5 pour le courriel. L'écart type dénote, comme en classe ou en devoir, une dispersion des élèves qui traduit une variété des comportements en vers la norme. Il en est de même pour les autres aspects normatifs.

Toutefois, l'attention à la norme baisse dans les supports de l'Internet sauf pour le forum de discussion et le courriel. Elle atteint la cote 1,75 pour le *chat* et 1,85 pour le blogue, soit la mention peu attention dans les deux supports. Aussi, la dispersion des élèves, qui suppose des comportements différents face au code linguistique, reste grande. En somme, les résultats montrent qu'il y a une tendance à observer la norme quand on écrit sur papier et sur ordinateur qu'importe le contexte. Aussi, ce respect baisse quand on rédige dans Internet tant en milieu scolaire qu'extrascolaire.

**Tableau 4. 12**

Fréquence de l'utilisation du correcteur automatique  
dans les lettres extrascolaires.

Lettres	fréquence	jamais	parfois	souvent	toujours	Non-rép.	Total
Sur ordinateur	nombre	6	7	5	8	—	26
	%	23,08%	26,92%	19,23%	30,77%	—	100%
Courriel	nombre	20	16	9	8	3	56
	%	35,71%	28,57%	16,07%	14,29%	5,36%	100%
Chat	nombre	29	6	2	1	1	39
	%	74,36%	15,38%	5,13%	2,56%	2,56%	100%
Blogue	nombre	11	6	—	1	—	18
	%	61,11%	33,33%	—	5,56%	—	100%
Forum	nombre	2	5	4	2	6	19
	%	10,53%	26,32%	21,05%	10,53%	31,58%	100%

Les résultats présentés dans le tableau 4.12 ci-dessus concernant le correcteur automatique indiquent que huit élèves soit 31% des répondants l'exploitent toujours dans la lettre sur ordinateur tout comme dans le courriel où huit élèves l'utilisent aussi toujours. Il ne s'agit pas des huit mêmes élèves : il y a seulement deux garçons qui utilisent toujours le correcteur automatique sur les deux supports. Cependant, les

filles l'exploitent plus que les garçons sur ordinateur (5 contre 3) tandis que dans le courriel c'est l'égalité, 4 filles contre 4 garçons. Par contre dans le *chat* et le blogue, respectivement 74% et 61% des répondants n'utilisent jamais le correcteur automatique. Cette indifférence peut s'expliquer par la rapidité de ces supports et la liberté extrascolaire qui permet de ne pas toujours observer certaines exigences de la langue. Toutefois, dans le forum de discussion, nous notons une concentration de l'utilisation du correcteur automatique qui atteint 48% si nous considérons ceux qui le font parfois, souvent et toujours. D'une manière générale, la tendance qui se dégage de ces résultats montre que le correcteur automatique est plus exploité dans les lettres écrites sur ordinateur et dans le courriel. Ce comportement semble identique à celui observé dans les pratiques en classe, l'ordinateur et le courriel demeurent les deux supports sur lesquels le correcteur automatique est plus exploité.

#### **4. 1. 2. 4. Espaces de production épistolaire en dehors de l'école**

Le contexte de production des lettres extrascolaires se résume en deux réalités distinctes qui sont : les espaces et les supports d'écriture. Les espaces que nous présentons gravitent autour du domicile de l'élève, lieu de prédilection d'écriture épistolaire selon les résultats. Tandis que les supports d'écriture décrits sont les suivants: sur papier ou à la main et dans Internet. Le tableau 4.13 ci-dessous donne un aperçu des résultats.

**Tableau 4. 13**

Les espaces de production épistolaire selon les supports.

Espaces/ Supports	maison	Cham- bre	Sous- sol	Biblio- thèque	Cyber- café	Autres	Non- rép.	Totaux
nb	14	27	3	6	1	7	23	81
Papier								
%	17,28	33,33	3,70	7,41	1,23	8,64	28,40	100
nb	31	8	10	—	1	5	26	81
Internet								
%	38,27	9,88	12,35	—	1,23	6,17	32,10	100

Sur papier ou à la main (Q7.3.1), les résultats révèlent que presque 60% des élèves écrivent à domicile. D'autres endroits comme le cybercafé, la bibliothèque et l'école (Q7.3.2) sont aussi évoqués par les élèves. Le fait de considérer l'école comme étant un lieu d'écriture des lettres extrascolaires n'est pas une nouveauté. Ces répondants font allusion à l'école mais pas à l'espace classe. Comme on peut le remarquer, la démarcation entre les milieux d'écriture scolaire et extrascolaire n'est pas toujours évidente. À ce sujet, les enquêtes de Barré-De Miniac (2001), Reuter (2002) et Penloup (2002) attestent que la problématique de la rupture et du lien entre l'écriture scolaire et l'écriture non scolaire persiste tout au long de la scolarité des jeunes et qu'elle demeure d'actualité. Il est donc difficile d'établir parfois des frontières entre les deux écritures.

Le domicile comme lieu favori d'écriture épistolaire à la main (Q13.1) est une réalité dans les pratiques de ces élèves. Cependant, cet endroit extrascolaire n'est pas unique, il comporte des pièces spécifiques que nous avons définies dans des catégories. Ainsi, par la *chambre*, il faut entendre la chambre personnelle de l'élève. La *maison*, selon les catégories que nous avons établies, comprend le salon, la salle d'ordinateur, la chambre du frère ou de la sœur, « chez-moi » et toute autre pièce sauf

la *chambre* personnelle et le *sous-sol*. En dehors du domicile, les élèves nomment moins la *bibliothèque* et le *cybercafé*.

Les résultats dans le tableau 4.13 ci-dessus démontrent un taux de non-répondants important. Il peut s'agir ici des élèves qui ont indiqué qu'ils n'écrivent pas de lettres en dehors de l'école. Concernant les espaces d'écriture en dehors de l'école, les résultats montrent que plus de 50% des répondants écrivent à domicile sur papier. Ils préfèrent spécifiquement la *chambre* (33%), la *maison* (17%) et le *sous-sol* (4%). L'importance de la *chambre* ici peut s'expliquer par le caractère intime des lettres qui y sont souvent produites. En dehors du domicile, les élèves évoquent la *bibliothèque* (7%) comme lieu d'écriture des lettres à la main. Les justifications en faveur de ces endroits (Q13.2) invoquent plus le calme (48%).

Dans Internet en dehors de l'école, nous constatons à travers les résultats que les élèves pratiquent à domicile le courriel, 71,88% (Q9.3.1), le clavardage, 92,31% (Q10.3.1), le blogue, 94,44% (Q11.3.1) et le forum de discussion, 68% (Q12.3.1). Il s'agit ici des pourcentages des élèves qui pratiquent la lettre sur ces différents supports de l'Internet. Les résultats du tableau 4.13 précisent que dans Internet (Q13.3) sur 81 élèves, 38% écrivent à la *maison*, 12% au *sous-sol* et 10% dans la *chambre*. Concernant la principale justification du choix de l'espace d'écriture, les résultats nous indiquent que c'est l'ordinateur branché à l'Internet qui détermine le lieu. D'ailleurs, 35% des répondants justifient leur choix (Q13.4) par la présence d'un ordinateur à cet endroit, « *parce que c'est là où se trouve l'ordinateur* » disent-ils. Nous retenons d'autres justifications dont les plus importantes sont le calme (17%) et le confort (5%).

En somme, nous notons que la lettre dans Internet s'écrit plus à la *maison* contrairement à la lettre sur papier qui se produit le plus souvent dans la *chambre*. Aussi, nous remarquons que 42 élèves sont à la fois utilisateurs d'au moins un



support liés aux TIC en dehors de l'école et en classe ou comme devoir. 48 élèves sont pratiquants à la fois de la lettre sur papier et des TIC. Nous avons bien démontré que les TIC ne sont pas encore bien implantées en classe. Cependant, ce comportement mérite d'être soutenu. Nous l'avons vu, en dehors des cours, 68 élèves exploitent les TIC alors que 32 élèves ou moins de la moitié écrivent des lettres à la main ou sur papier. Nous dénombrons également 26 élèves comme grands utilisateurs des TIC, c'est-à-dire ceux qui exploitent trois à cinq supports à la fois contre 42 élèves qui utilisent un ou deux supports. Le tableau 4.14 ci-dessous présente les élèves grands utilisateurs des TIC en dehors de l'école et en classe ou comme devoir.

**Tableau 4.14**

Les élèves grands utilisateurs des TIC  
en classe et en dehors de l'école.

Nombre TIC	5 supports	4 supports	3 supports	Total élèves gds util.
Grands utilisateurs en classe ou devoir	2	6	10	18
Grands utilisateurs en dehors de l'école	3	6	17	26
Grands utilisateurs en classe et en dehors de l'école	—	5	2	7

#### 4. 1. 2. 5. Synthèse sur les pratiques de l'épistolaire en dehors de l'école

Le bilan sur les pratiques extrascolaires de l'épistolaire nous permet de répondre à nos questions de recherche suivantes : Quels sont les supports utilisés habituellement par les élèves? Quelle est la fréquence de leur écriture épistolaire? Quels thèmes exploitent-ils? À qui leurs lettres sont-elles destinées? Quels sont les finalités de ces lettres? Observent-ils la norme dans ces lettres? Quels sont leurs endroits favoris d'écriture épistolaire? Les résultats sur les pratiques extrascolaires de l'épistolaire révèle grosso modo une pratique par moins de la moitié de répondants, mais tout de même supérieur (40%) à ce qui se passe en classe ou en devoir (29%). Toutefois, nous notons d'une part que des échanges personnels sont très présents surtout les moins formels comme le courriel (69%) et le clavardage (48%). D'autre part, nous constatons une pratique assez faible des lettres sur papier et sur ordinateur. Le blogue et le forum de discussion connaissent aussi une très faible pratique. Nous retenons que la lettre sur papier, support traditionnel, et la lettre sur ordinateur sont moins pratiquées tandis que tous les supports de l'épistolaire de l'internet sont exploités davantage.

Les résultats sur les pratiques extrascolaires attestent aussi que la fréquence annuelle moyenne d'écriture d'une lettre sur l'un ou l'autre support peut atteindre 98 fois. Ceci signifie qu'un élève pratique plus ou moins deux fois par semaine l'écriture épistolaire pour l'ensemble de supports considéré. Le temps moyen qu'ils consacrent à cette écriture est de l'ordre de 48 minutes. La lettre produite présente en moyenne, une longueur de plus ou moins 17 lignes, environ une demi-page. On note aussi dans ces résultats que toutes ces lettres extrascolaires sont en majorité adressées aux amis et traitent davantage des thèmes personnels. Le respect de la norme dans ce contexte extrascolaire à travers tous les supports analysés n'est pas une préoccupation majeure des élèves. Soulignons que ce respect de la norme est plus important dans le contexte scolaire.

Enfin, l'analyse des résultats fait ressortir que le lieu privilégié par les élèves pour la production des lettres extrascolaires sur papier et dans Internet est incontestablement le domicile. Des endroits comme la *maison* et la *chambre* de l'élève y émergent comme lieux privilégiés. En ce qui concerne l'épistolaire de l'Internet, les raisons de ces choix sont la présence d'un ordinateur avec une connexion Internet et le calme. Quant à la lettre sur papier on évoque davantage le calme.

#### **4. 1. 3. Conclusion sur les pratiques de l'épistolaire.**

La description des comportements des élèves face à la pratique épistolaire en milieux scolaire et extrascolaire nous a permis de circonscrire leur portrait d'épistolier en fonction de deux contextes et de six supports de production. Le tableau 4. 15 ci-dessous fait ressortir les taux des pratiquants par support, les fréquences, les objets, les destinataires et les finalités des lettres, en classe et en dehors de l'école.

**Tableau 4. 15**

Aperçu synoptique des pratiques épistolaires en milieux scolaire et extrascolaire sur les pratiquants, la fréquence annuelle, le temps et la longueur.

<b>Supports (lettres)</b>	<b>Contextes</b>	<b>% élèves</b>	<b>Fréquence annuelle</b>	<b>Temps (minutes)</b>	<b>Longueur (lignes)</b>
Sur papier	scolaire	46,91%	17,6	57,1	29,5
	extrascolaire	39,51%	55,0	36,6	26,8
Sur ordinateur	scolaire	39,51%	13,2	64,5	38,9
	extrascolaire	32,10%	32,7	46,5	23,8
courriel	scolaire	35,80%	13,3	27,9	19,2
	extrascolaire	69,14%	116,9	30,4	13,8
clavardage	scolaire	28,40%	38,8	74,2	10,7
	extrascolaire	48,15%	184,6	106,2	11,9
blogue	scolaire	11,11%			
	extrascolaire	22,22%	118,8	49,4	10,6
forum	scolaire	13,58%	17,3	33,7	9,4
	extrascolaire	23,46%	44,0	55,3	7,5

**Tableau 4. 15 (suite)**

Aperçu synoptique des pratiques épistolaires en milieux scolaire et extrascolaire sur les objets, les destinataires et les finalités dominants.

<b>Supports</b>	<b>Contextes</b>	<b>Destinataires*</b> <i>amis</i>	<b>Objets*</b> <i>personnels</i>	<b>Finalités*</b>
Sur papier	scolaire	47,37%	22,22%	informer : 12,35%
	extrascolaire	75,00%	20,99%	informer : 7,41%
Sur ordinateur	scolaire	53,13%	20,99%	informer : 16,05%
	extrascolaire	76,92%	20,99%	informer : 9,88%
Courriel	scolaire	65,52%	22,22%	informer : 11,11%
	extrascolaire	82,61%	44,44%	informer : 27,16%
clavardage	scolaire	82,61%	13,58%	s'informer : 6,17%
	extrascolaire	87,18%	27,16%	informer : 9,88%
Blogue	Scolaire	88,89%	6,17%	s'informer: 2,47%
	extrascolaire	77,78%	4,94%	s'informer: 4,94%
forum	scolaire	72,73%	8,64%	informer : 4,94%
	extrascolaire	84,21%	8,64%	s'informer: 6,17%

\* Les destinataires, les objets et les finalités repris dans le tableau ci-dessus sont des catégories les plus représentatives des réponses des élèves.

À l'école, nous notons que les élèves écrivent des lettres. Cependant, leur taux de pratique n'atteint pas la moitié des répondants. La moyenne générale des élèves pratiquants est de 29% contre 71% des non pratiquants. Les lettres écrites à l'école reflètent plus des réalités hors classe, loin de l'enseignant. Les supports les plus exploités par les élèves à l'école restent la lettre sur papier (42%), la lettre sur ordinateur (40%) et le courriel (36%). Ces lettres produites à l'école, selon les résultats décrits, portent moins sur des thèmes scolaires. Les sujets ou thèmes abordés dans ces lettres sont d'abord personnels. Une telle situation laisse voir des incohérences dans les réponses de nos sujets mais aussi que l'écriture épistolaire n'est

pas encore prise en compte suffisamment par l'institution scolaire. En ce qui concerne les destinataires et les finalités de ces lettres, nous relevons que les échanges épistolaires se font plus entre amis. Nous constatons que très peu de lettres sont envoyées aux enseignants pourtant les destinataires les mieux indiqués dans ce contexte scolaire (Barré-De Miniac, 2002b). Les finalités poursuivies dans ces lettres scolaires visent d'abord à informer. Paradoxalement, on s'informe moins et on ne discute pas beaucoup dans ces lettres. Quant au respect de la norme dans les lettres écrites dans ce contexte scolaire, les résultats indiquent une répartition aux deux extrémités, tant pour le code linguistique que pour les autres règles.

En milieu extrascolaire, l'analyse démontre que les élèves écrivent plus de lettres qu'en milieu scolaire. Toutefois, le taux de pratique observé n'est pas loin en importance par rapport aux pratiques scolaires quand il s'agit des lettres sur papier et sur ordinateur. Il devient important quand on passe à la pratique de l'épistolaire de l'Internet. Nous retenons que les élèves exploitent plus le courriel (69%) et le clavardage (48%). La lettre sur papier (40%) et la lettre sur ordinateur (32%) viennent en deuxième position. Le blogue (22%) et le forum de discussion (23%) sont moins pratiqués par ces élèves du secondaire en dehors de l'école, mais ils comptent tout de même environ deux fois plus de pratiquants qu'à l'école.

Comparativement aux enquêtes de Hoflich et Gebhardt (2005), il est démontré que les adultes sont plus réticents à l'épistolaire de l'Internet par rapport aux adolescents. Cependant, les femmes écrivent plus des lettres sur papier et des messages textes, tandis que les hommes pratiquent plus les courriels. Chez les adolescents, on s'adonne plus aux courriels et aux messages textes, les filles écrivant des messages textes et des lettres plus que les garçons. En ce qui concerne nos résultats, nous retenons que nos sujets écrivent plus des courriels et des messages textes (*chat*), la lettre ne venant qu'en 3<sup>e</sup> position. Nos résultats rejoignent également ceux de Hoflich et Gebhardt (2005) où les femmes et les filles écrivent davantage les lettres et les messages textes. Dans le même sens, nous relevons chez nos sujets que

les filles écrivent plus de courriels (42%), de chats (37%) et de lettres papiers (27%), tandis que les garçons produisent moins de courriels (37%), de chats (11%) et de lettres (12%).

Dans l'ensemble, la moyenne de participation à la pratique épistolaire sur un support en dehors de l'école représente 39%. Ce taux peut paraître faible. Cependant, il faut noter que 68 élèves sur 81 utilisent l'un ou l'autre support soit l'ordinateur ou au moins une forme de l'Internet en dehors de l'école contre 48 élèves en classe ou en devoir. Cela veut dire que 84% des élèves ont une activité épistolaire sur ordinateur en dehors de la classe. Aussi, plus de la moitié des élèves sont à la fois utilisateurs d'au moins un support liés aux TIC en dehors de l'école comme à l'école. Cependant, nous constatons, à travers les résultats, la faiblesse du nombre d'élèves grands utilisateurs des TIC en dehors des cours tout comme en classe. 26 grands utilisateurs des TIC en dehors de l'école, c'est peu mais c'est déjà une manifestation d'écriture épistolaire qu'il faut encourager. Curieusement, les résultats révèlent 18 élèves grands utilisateurs en classe ou en devoir, un portrait qui ne cadre pas toujours avec les réalités scolaires mais acceptable tout de même au regard de diverses possibilités qu'offre l'école. Enfin, le fait qu'il y ait sept élèves comme grands utilisateurs en classe et en dehors de l'école est un résultat faible qui doit interpeller le monde de l'éducation et particulièrement les didacticiens de l'écriture.

Les résultats montrent également que la thématique dans les lettres extrascolaires est personnelle comme en classe ou en devoir. Les finalités y sont d'informer et de s'informer. Les destinataires principaux demeurent bien entendu les amis. Quant à la norme, les résultats attestent que ces élèves n'accordent pas beaucoup d'attention au code linguistique et aux autres aspects normatifs. Ce comportement peut traduire une baisse de niveau de ces élèves du Québec en orthographe comme le démontre l'enquête de Manesse et Cogis (2007) concernant les élèves Français. Ainsi, bien que les graphies propres au SMS ne soient pas encore visibles dans les textes

d'élèves, ces moyens informels de communication écrite influencent peut-être le rapport à la norme donc l'attention portée au code.

Concernant les espaces de production épistolaire, la prépondérance du domicile de l'élève comme lieu d'écriture des lettres extrascolaire est indiscutable. Dans ce domicile, il existe d'autres endroits qui émergent par leur importance, il s'agit de la *maison*, de la *chambre* de l'élève et du *sous-sol*. Les justifications en faveur de ces trois endroits tiennent à ce que ces lieux offrent la liberté, un ordinateur connecté à l'Internet, le calme et le confort. En somme, le portrait sur les pratiques que nous venons de décrire est le fruit d'une certaine représentation de l'épistolaire par ces élèves du secondaire. C'est pourquoi, nous jugeons utile d'analyser ce qui fonde leur rapport à l'écriture épistolaire, plus particulièrement leurs perceptions.



## **4. 2. Les perceptions de l'écriture épistolaire**

Dans cette seconde partie, nous présentons les résultats sur les perceptions des élèves sur l'écriture épistolaire en milieux scolaire et extrascolaire. Notre description de ces résultats se cristallise autour de nos questions de recherche ci-après :

- Que disent les élèves de l'apprentissage de l'écriture épistolaire?
- Qu'aiment-ils et que détestent-ils à ce propos?
- Que pensent-ils de l'importance de savoir écrire des lettres dans la vie?
- Que pensent-ils de l'épistolaire classique et de l'épistolaire de l'Internet?
  - Quelle est leur préférence entre ces deux supports? Pourquoi?
  - Lequel souhaitent-ils apprendre à l'école?
- Quelles sont leurs opinions sur la norme?

Ainsi, les contextes et les supports de production épistolaire sont mis à contribution. Ils nous permettent de mieux saisir le rapport que les élèves entretiennent avec les différents outils d'écriture dans un espace précis. Notre description de résultats s'attarde donc sur les conceptions laudatives ou dépréciatives de l'épistolaire, sur des jugements de valeur concernant l'apprentissage et le rôle de la lettre et sur l'importance de la norme. Notre analyse s'effectue en deux phases. La première décrit les résultats sur les perceptions de l'écriture épistolaire par les élèves en situation de classe ou ailleurs dans l'école. La deuxième phase présente les résultats sur les perceptions de l'épistolaire extrascolaire.

### **4. 2. 1. Les perceptions de l'épistolaire en milieu scolaire**

L'analyse des résultats sur les pratiques de l'écriture épistolaire révèle différents comportements de la part des élèves. Pour mieux les comprendre, il nous faut interroger les perceptions qui les fondent. C'est pourquoi nous nous attardons sur les conceptions et les jugements de valeur de leurs lettres écrites à l'école. Nous recourons à nos questions de recherche. Il faut souligner qu'à une question de

recherche sur ce que les élèves aiment et ce qu'ils détestent est reprise par les questions de notre questionnaire suivantes : Aimes-tu écrire des lettres en classe ou en devoir? (Q18). Qu'est-ce que tu aimes quand tu écris des lettres en classe ou en devoir? (Q19). Qu'est-ce que tu détestes quand tu écris des lettres en classe ou en devoir? (Q20). Dans chaque question, les supports sont précisés par des sous-questions. À la question de recherche sur ce que disent les élèves de l'apprentissage de l'écriture épistolaire, nous exploitons les questions 14, 15, et 16. (voir Appendice A, p. 211-212). Nous utilisons les questions 17, 21 et 22 de notre questionnaire (voir Appendice A, p. 212-213) pour répondre à la question de recherche sur les opinions des élèves concernant la norme à l'école. Ainsi, notre analyse sur les perceptions de l'écriture à l'école s'articule sur les opinions envers l'apprentissage de l'épistolaire, sur les attraites et les répulsions et sur la place de la norme dans les lettres écrites en classe ou en devoir.

#### **4. 2. 1. 1. Les opinions sur l'apprentissage de l'épistolaire.**

À la question 18, on demandait aux élèves s'ils aimaient écrire des lettres en classe ou en devoir sur papier, sur ordinateur et dans Internet. Le tableau 4.16 ci-dessous présente ces résultats.

**Tableau 4.16**

Ventilation des opinion en réponse à la question :  
 « Aimes-tu écrire des lettres en classe ou en devoir? »

<b>Supports</b>		<b>Pas du tout</b>	<b>Très peu</b>	<b>Un peu</b>	<b>beaucoup</b>	<b>Non- réponses</b>	<b>Total</b>
Sur papier	nb d'élèves	22	10	29	14	6	81
	%	27,16	12,35	35,80	17,28	7,41	100%
Sur ordinateur	nombre	11	11	30	24	5	81
	%	13,58	13,58	37,04	29,63	6,17	100%
Dans Internet	nombre	22	15	23	12	9	81
	%	27,16	18,52	28,40	14,81	11,11	100%

Nous remarquons que 27 % des élèves n'aiment pas du tout écrire des lettres sur papier ou dans Internet mais que plus de la moitié aiment un peu ou beaucoup en écrire sur papier (36% + 17%). Cette proportion atteint plus des 2/3 sur ordinateur (37%+ 30%). L'épistolaire en classe recueille donc la faveur d'une grande majorité d'élèves lorsqu'elle est écrite sur ordinateur. Barré-De Miniac (2002b) souligne à ce sujet que l'écriture scolaire est souvent associée par les élèves aux enjeux de nécessité et à des sentiments majoritairement négatifs.

Pour comparer ces opinions aux pratiques épistolaires réalisées en classe, nous rappelons ces résultats selon les réponses obtenues des répondants, 47% en ont déjà écrit en classe ou en devoir sur papier (Q1), 40% sur ordinateur (Q2) et 22% en moyenne dans Internet quel que soit le support. En effet, les discours ne reflètent pas l'ampleur des actes. Pour les lettres sur papier en classe, 47% des répondants se manifestent pour une pratique effective alors qu'il n'y a que 17% des sujets qui aiment beaucoup les écrire. De plus, nous devons remarquer que la lettre en classe ou en devoir n'est pas pratiquée autant qu'elle le devrait puisqu'une majorité aime en écrire. Nous savons pourtant que les pratiques déclarées ne semblent même pas sous le contrôle de l'enseignant qui manque ainsi de bonnes occasions de faire écrire ses élèves dans des contextes signifiants.

La question 14 demande aux élèves s'ils trouvent normal qu'on leur apprenne à écrire des lettres en classe ou en devoir. Les résultats font ressortir que 32 élèves, soit 40% trouvent cet apprentissage « très normal », 34 élèves, soit 42%, « normal », huit élèves, soit 10%, « un peu normal » et six élèves, soit 7%, le considèrent « pas normal ». Un élève, soit 1%, ne répond pas à cette question. En y regardant de près, le besoin d'un apprentissage de l'épistolaire se fait sentir à travers le score exprimé par la majorité des élèves sur cette question.

Pour la question 15 sur les supports de production épistolaire en classe ou en devoir, on demande aux élèves s'ils pensent qu'on devrait leur faire écrire des lettres sur papier, sur ordinateur et dans Internet. Le tableau 4. 17. ci-dessous donnent les résultats.

**Tableau 4. 17**

Points de vue des élèves à la question : « Penses-tu qu'on devrait te faire écrire des lettres sur papier, sur ordinateur et dans Internet? »

<b>Supports</b>		<b>Jamais</b>	<b>Pas souvent</b>	<b>souvent</b>	<b>Très souvent</b>	<b>Non-réponses</b>	<b>Total</b>
Sur papier	nombre	11	20	25	23	2	81
	%	13,58	24,69	30,86	28,40	2,47	100%
Sur ordinateur	nombre	2	16	34	28	1	81
	%	2,47	19,75	41,98	34,57	1,23	100%
Dans Internet	nombre	12	22	27	18	2	81
	%	14,81	27,16	33,33	22,22	2,47	100%

Les résultats dans le tableau 4.17 ci-dessus indiquent qu'une majorité d'élèves pensent qu'on devrait leur faire écrire souvent ou très souvent des lettres sur papier (59%), sur ordinateur (76%) et dans Internet (55%). Ces résultats corroborent les enquêtes de Wenglinsky (2006) et de Kirkpatrick (2005) concernant l'utilisation de l'ordinateur et de l'Internet dans l'apprentissage. Nous notons plus d'engouement envers l'ordinateur qu'envers les deux autres supports. En effet, plus des 3/4 des élèves estiment que l'école devrait leur apprendre d'abord à écrire des lettres sur ordinateur. Les choix portés sur l'ordinateur mais moins pour l'Internet, qui s'avère moins populaire que le papier, soulèvent le problème des changements de la part des acteurs engagés dans ce processus d'apprentissage. Pour Godinet (2002), la question de l'intégration et de l'évaluation de ce type de pratiques de production dans les projets d'établissements scolaires reste posée. Doit-on considérer que ces pratiques relèvent de l'ordinaire et sont au service de l'apprentissage de la compétence

scripturale? L'institution scolaire reste au centre des restructurations afin de permettre l'intégration de la technologie et l'accès au savoir.

De ce fait, la formation des maîtres et les comportements des apprenants doivent tenir compte de nouvelles réalités. Les opinions révélées par ces résultats supposent un renouvellement des attitudes et reposent le problème de l'intégration pédagogique des technologies de l'information et de la communication (TIC) (Karsenty et Larose, 2005) dans l'enseignement en général et particulièrement dans l'apprentissage de l'écriture. Pour notre part, nous préconisons l'élaboration d'une approche didactique de l'écriture épistolaire, ce qui s'inscrit dans cette ère du renouvellement des curricula.

Concernant la question 16 sur l'apprentissage de l'épistolaire souhaité par les élèves, nous les avons interrogés sur les sortes de lettres qu'ils pensent qu'on devrait leur faire écrire en classe ou en devoir sur papier, sur ordinateur ou dans Internet. Nous présentons les résultats sur ces lettres et leurs supports de production respectifs dans le tableau 4.18 ci-dessous.

**Tableau 4. 18**

Les sortes de lettres que les élèves pensent qu'on devrait leur enseigner en classe selon le support

<b>Correspondance d'affaire (Adam, 1998)</b>						
<b>Lettres</b>	<b>d'affaires</b>		<b>de réclamation</b>		<b>de présentation</b>	
<b>Supports</b>	nombre	%	nombre	%	nombre	%
Internet	11	13,58	10	12,35	5	6,17
Ordinateur	26	32,10	23	28,40	27	33,33
Ordi+internet	9	11,11	6	7,41	10	12,35
Papier	8	9,88	3	3,70	4	4,94
Papier+Internet			3	3,70	1	1,23
Papier+ordi.	1	1,23	1	1,23	5	6,17
Pap.+ordi+Int.	2	2,47			9	9,89
Non-réponses	24	29,63	35	43,21	21	25,93
Total	81	100%	81	100%	81	100%

<b>Correspondance ouverte</b>					<b>Correspondance Intime</b>	
<b>Lettres</b>	<b>d'opinion</b>		<b>ouverte</b>		<b>d'amitié ou d'amour</b>	
<b>Supports</b>	nombre	%	nombre	%	nombre	%
Internet	9	11,11	4	4,94	9	11,11
Ordinateur	9	11,11	8	9,88	8	9,88
Ordi+internet	5	6,17	7	8,64	6	7,41
Papier	18	22,22	21	25,93	12	14,81
Papier+Internet	3	3,70	4	4,94	5	6,17
Papier+ordi.	8	9,88	4	4,94	4	4,94
Pap.+ordi+Int.	6	7,41	16	19,75	8	9,87
Non-réponses	23	28,40	17	20,99	29	35,80
Total	81	100%	81	100%	81	100%

Il ressort des résultats indiqués dans le tableau 4.18 ci-dessus qu'en moyenne, plus de 30% des élèves ne répondent pas à cette question, ne voulant sans doute pas écrire ces lettres en classe ou en devoir. Toutefois, les élèves qui répondent ont une opinion précise du genre épistolaire qu'ils souhaitent qu'on leur enseigne en fonction de son support de production. Ainsi, les répondants souhaitent que les lettres d'affaires, de présentation et de réclamation, qui appartiennent toutes à la correspondance d'affaire (Adam, 1998), s'enseignent en classe surtout sur ordinateur dans des proportions de 32%, 33% et 28% respectivement, et de 56%, 52% et 48% lorsqu'on considère la possibilité d'utiliser l'Internet en plus de l'ordinateur. Pour la lettre d'amitié ou d'amour qui relève de la correspondance intime (Adam, 1998), 15% des élèves la veulent sur papier, les autres supports étant moins populaires. Quant aux lettres d'opinion et aux lettres ouvertes qui sont de la sphère de la correspondance ouverte (Adam, 1998), les répondants estiment qu'ils peuvent également recevoir leur apprentissage sur le support papier dans la proportion de 22% et 26% respectivement.

On peut donc remarquer dans ces résultats que les élèves font montre de réalisme dans leurs opinions concernant les sortes de lettres à apprendre et leurs supports éventuels. Pour chaque sorte de lettre, un support émerge. Ainsi, les trois supports sont rarement cochés ensemble pour un genre de lettre. L'engouement envers l'ordinateur se trouve ainsi nuancé. Il faut noter également qu'il n'y a pas eu dans ces opinions une tendance déterminante vers l'Internet : elle se répartit plutôt parmi un ensemble de supports.

#### **4. 2. 1. 2. Les facteurs d'appréciation dans les lettres écrites en milieu scolaire**

En analysant les perceptions de l'épistolaire des élèves du secondaire, on décèle des opinions laudatives. En effet, les élèves ont des avis différents sur ce qu'ils aiment lorsqu'ils écrivent des lettres en classe et à l'école mais en dehors des cours. Le tableau 4.19 ci-dessous donnent les résultats de la question 19. Nous décrivons d'abord par catégorie de réponses, ce qu'ils disent aimer lorsqu'ils écrivent des lettres



dans un cours à la main ou sur papier(Q19.1), sur ordinateur (Q19.2) et dans Internet (Q19.3). Ensuite, nous présentons de la même manière les résultats sur ce qu'ils disent aimer quand ils écrivent des lettres en dehors des cours, mais à l'école, sur papier (Q19.4), sur ordinateur (Q19.5) et dans Internet (Q19.6).

**Tableau 4.19**

Les facteurs d'appréciation (Q19) dans les lettres écrites en classe et dans les lettres produites en dehors des cours mais à l'école, sur papier, sur ordinateur et dans Internet.

Supports	En classe						En dehors des cours mais à l'école					
	papier		Ordinateur		Internet		papier		Ordinateur		Internet	
Facteurs	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Aide du prof	8	9,88			2	2,47						
Internet					7	8,64					6	7,41
correcteur			19	23,4	3	3,70			5	6,17	1	1,23
autocorrection	7	8,64										
rapidité			9	11,11	9	11,11			1	1,23	1	1,23
ordinateur			5	6,17	2	2,47						
liberté	2	2,47			1	1,23	22	27,6	16	19,75	15	18,5
calme	1	1,23							3	3,70	2	2,47
propreté	3	3,70	6	7,41	1	1,23	1	1,23	1	1,23	1	1,23
Breveté lettre	2	2,47	1	1,23								
Objet lettre	8	9,88			1	1,23	2	2,47			2	2,47
autres	9	11,11	8	9,88	6	7,41	5	6,17	4	4,94	7	8,64
rien	3	3,70	1	1,23			4	4,94				
non-réponses	38	46,91	31	38,27	49	60,49	47	58,2	44	54,32	46	56,7
Total	81	100	81	100	81	100	81	100	81	100	81	100

Les résultats ci-dessus indiquent un taux important de non-réponses en classe comme en dehors de celle-ci. En classe, plus de 40% des élèves ne répondent pas à cette question sur l'ensemble de trois supports. Cette situation est identique en dehors des cours mais à l'école pour un taux d'un peu plus de 50% d'élèves. Cette tendance

confirme les taux de non-réponses supérieurs à 53% enregistrés dans les pratiques en classe ou en devoir. Il nous semble donc clair que les élèves qui ne répondent pas ici sont ceux qui ne pratiquent pas l'épistolaire en classe ou en devoir.

Pour les lettres écrites en classe sur papier, l'analyse des résultats démontre que les élèves apprécient plusieurs facteurs mais à des taux faibles. Les élèves aiment principalement l'aide (10%) que peut apporter l'enseignant, l'objet de la lettre (10%) qui représente l'intérêt porté au sujet de la lettre à produire et l'autocorrection (9%) qui est l'attention particulière qu'on accorde à la norme en identifiant ses propres fautes afin de les corriger soi-même. Dans les lettres écrites sur ordinateurs en classe, l'analyse des résultats montre que les élèves aiment au premier plan le correcteur d'orthographe intégré (23%). Ils aiment aussi la rapidité d'exécution de la tâche (11%) et la propreté (7%). Quant aux lettres écrites dans Internet en classe, les élèves disent aimer Internet (9%) pour ses multiples ressources et sa rapidité (11%). Il faut remarquer que sur ordinateur et dans Internet, les facteurs les plus appréciés par les répondants, le correcteur automatique, la rapidité et la propreté relèvent tous du support technologique. En dehors des cours mais à l'école sur les trois supports, les résultats attestent que les élèves aiment particulièrement la liberté. Ces résultats ne vont pas dans le sens de ceux obtenus par Barré-De Miniac (2002b). En effet, l'écriture scolaire procure moins de sentiments positifs chez les élèves français. Barré-De Miniac y note plus des difficultés envisagées sous l'angle de la peur, de l'ennui et de la contrainte.

#### 4. 2. 1. 3. Les facteurs non-motivants dans les lettres écrites en classe et en dehors des cours mais à l'école sur papier, sur ordinateur et dans Internet

Les élèves n'aiment pas certains facteurs qui interviennent directement ou indirectement dans leur écriture des lettres tant en classe qu'en dehors des cours (Q20). Ces facteurs sont définis selon leur appartenance à des catégories de réponse. Nous présentons dans le tableau 4.20 ci-dessous, d'abord les résultats dans les lettres produites en classe, puis nous terminons par les lettres écrites en dehors des cours mais à l'école.

**Tableau 4. 20**  
Facteurs non-motivants dans les lettres écrites en classe et en dehors des cours mais à l'école sur papier, sur ordinateur et dans Internet.

Supports	En classe						En dehors des cours mais à l'école					
	papier		Ordinateur		Internet		papier		Ordinateur		Internet	
Facteurs	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Manque d'aide							7	8,64				
Fautes	21	25,93	1	1,23	1	1,23	4	4,94	2	2,47	1	1,23
Lenteur	1	1,23	1	1,23	1	1,23	2	2,47	1	1,23	1	1,23
Temps	3	3,70	2	2,47	1	1,23	5	6,17	4	4,94	5	6,17
Longueur	1	1,23	1	1,23	1	1,23	1	1,23	1	1,23	1	1,23
Saleté	3	3,70									1	1,23
<i>ordinateur</i>			9	11,11	10	12,3			3	3,70	9	11,11
Surveillance	10	12,35	1	1,23	3	3,70	1	1,23				
Dérangement	5	6,17	4	4,94	2	2,47	6	7,41	13	16,05	5	6,17
Objet lettre	3	3,70	1	1,23					1	1,23		
Rien			1	1,23	1	1,23	1	1,23	1	1,23		
Autres	6	7,41	3	3,70	4	4,94	3	3,70	5	6,17	4	4,94
Non-réponses	28	34,57	55	67,90	57	70,3	51	62,9	51	62,96	55	67,90
Total	81	100	81	100	81	100	81	100	81	100	81	100

Les résultats du tableau 4.20 ci-dessus indiquent que beaucoup d'élèves ne répondent pas à cette question. En effet, en classe comme en dehors des cours mais à l'école, le taux de non-réponses dépassent les 60% sauf pour la lettre sur papier en classe, où l'on enregistre 35%. Ceci peut être dû à la longueur du questionnaire. Pour ceux qui répondent, nous notons en classe, sur les trois supports, une forte dispersion des faibles pourcentages des répondants. Toutefois, il faut souligner qu'en classe, dans la lettre sur papier, les élèves détestent d'une manière un peu plus prononcée les fautes (26%) et la surveillance de l'enseignant (12%). La lettre scolaire selon l'enquête de Barré-De Miniac (2002b) traduit des sentiments d'angoisse. Les élèves qui se soucient de la norme sont ceux qui faisaient « assez attention » (23%) et « très attention » (15%) dans les pratiques en classe ou comme devoir. Sur ordinateur et dans Internet en classe, les résultats montrent que les répondants n'aiment pas quand l'ordinateur gèle ou devient lent ou encore quand ils perdent leurs données, lorsqu'ils ne peuvent pas les sauvegarder (11% et 12%). En dehors des cours mais à l'école, les élèves détestent le manque d'assistance (9%) et les dérangements (7%) lorsqu'ils écrivent sur papier. Dans Internet, ils n'apprécient pas les pannes d'ordinateur (11%) et sur ordinateur, ils n'aiment pas les dérangements (16%). Les autres facteurs dépréciatifs comme le temps, la longueur de la lettre et la lenteur ne sont évoqués que par très peu d'élèves.

#### **4. 2. 1. 4. Perceptions de la norme dans les lettres scolaires**

Les questions abordées sur les perceptions de la norme par les élèves en classe s'attardent sur trois volets. Le premier volet porte sur l'importance de l'orthographe et de la grammaire dans les lettres écrites en classe (Q21). Le second interroge les élèves sur la révision de la lettre (Q22). Le dernier volet cherche à recueillir les points de vue des élèves sur ce qu'ils pensent quand on leur demande d'écrire une lettre dans un cours ou comme devoir (Q17).

Voyons les résultats à la question 21 : *Est-ce que l'orthographe et la grammaire occupent une place importante dans tes lettres que tu écris en classe ?* Aux quatre réponses proposées : *pas du tout*, *peu important*, *important*, *très important*, les différentes opinions recueillies font ressortir que 73% des élèves se situent entre « important » (33%) et « très important » (40%). Cette considération du code linguistique par les élèves lorsqu'ils écrivent des lettres en classe, peu importe le support, se traduit dans leurs pratiques. En effet, rappelons que le respect du code linguistique dans les pratiques sur ordinateur se situe à 65% en orthographe et à 56% en grammaire. Sur papier, l'orthographe totalise 45% et la grammaire, 40%. (voir Appendice B, p.222 et 219).

Répondant à la question sur la révision de la lettre sur papier ou sur ordinateur (Q22), 75% des élèves pensent qu'il est « souvent » (23%) et « toujours » (52%) nécessaire de se relire chaque fois qu'on a terminé d'écrire sa lettre en classe. 11% des élèves considèrent qu'il est « parfois » nécessaire de se relire. Cependant, 12% trouvent qu'il n'est « jamais » nécessaire de se relire après avoir écrit une lettre. Il faut signaler que tous ont répondu à cette question sauf un élève. À la question 17 concernant ce qu'ils pensent lorsqu'on leur demande d'écrire des lettres dans un cours ou comme devoir, les résultats laissent voir que 80% des élèves pensent à l'objet ou au sujet de la lettre. Les autres aspects normatifs évoqués par les élèves comportent des taux de non-réponses importants, allant de 60% à 98%. Nous nous demandons comment ces élèves abordent le processus d'écriture sans avoir à l'esprit quelques éléments qui touchent à la planification. Toutefois, les résultats indiquent que 40% des élèves pensent à la présentation, 30%, aux sortes de lettres, 21%, aux destinataires et 20%, aux fautes à éviter et 20%, à la typologie textuelle. En somme, ces résultats sur les opinions face à la norme en classe démontrent une prise de conscience de la part des élèves qui mérite d'être encouragée. Les recoupements entre les opinions et les pratiques sur le code linguistique laissent voir que l'épistolaire peut s'enseigner à l'école à travers ses multiples supports sans que la langue soit sacrifiée.

#### 4. 2. 1. 5. Synthèse sur les perceptions de la lettre scolaire

La description des résultats sur les opinions des élèves concernant la lettre écrite en classe dresse un portrait qui se résume par un attrait pour l'écriture épistolaire sur papier, sur ordinateur et dans Internet. Nous notons un penchant pour l'écriture sur ordinateur en classe. D'une manière générale, ces résultats rejoignent ceux de Wenglinsky (2006) qui démontre la percée de l'ordinateur et de l'Internet dans l'apprentissage. L'importance accordée à l'ordinateur par rapport au papier pose le problème de l'intégration de la technologie dans l'enseignement (Karsenti et Larose, 2005). D'ailleurs, à travers les opinions de ces élèves, nous retenons qu'ils trouvent normal qu'on leur apprenne à écrire des lettres à l'école et que cet apprentissage devrait se faire plus sur ordinateur que sur papier ou dans Internet. Ces élèves ont également des idées précises du genre épistolaire et du support de production qu'ils veulent apprendre en classe. Ainsi, ils estiment que sur ordinateur on devra leur enseigner la correspondance d'affaire et, sur papier, les correspondances intime et ouverte.

Concernant ce qu'ils aiment quand ils écrivent des lettres en classe et en dehors des cours mais à l'école, sur les trois supports, les points de vue sont partagés. En classe, ces élèves disent qu'ils aiment plus l'objet de la lettre quand ils écrivent sur papier, le correcteur intégré d'orthographe lorsqu'ils sont sur ordinateur et la rapidité quand ils écrivent dans Internet. En dehors des cours mais à l'école, les points de vue sont identiques, peu importe le support. Tous apprécient beaucoup la liberté lorsqu'ils écrivent sur papier, sur ordinateur ou dans Internet.

Sur le plan dépréciatif, quand ils écrivent des lettres en classe sur papier, ces élèves détestent commettre des fautes et être surveillé. Sur ordinateur et dans Internet, ils n'aiment pas toutes les anomalies ou pannes liées à l'ordinateur. En dehors des cours mais à l'école sur papier, ils détestent le manque d'aide et les dérangements par

des camarades. Sur ordinateur, ils n'aiment pas être surveillés et le temps qui passe vite. Dans Internet, ils ne tolèrent pas les pannes de l'ordinateur et les dérangements.

Les résultats sur les perceptions de la norme montrent que, dans l'ensemble, ces élèves ont une opinion positive concernant l'importance du code linguistique dans leurs lettres, plus particulièrement l'orthographe et la grammaire. Leurs points de vue accordent également une place importante à la révision ou à la relecture, à l'objet, à la présentation et aux genres épistolaires. Ces prédispositions peuvent être exploitées dans l'enseignement du français afin d'asseoir un apprentissage de l'écriture épistolaire qui tient compte de l'exploitation des TIC.

#### **4. 2. 2. Les perceptions de la lettre en dehors de l'école**

Dans cette section nous présentons les résultats sur les conceptions que se font les élèves de la lettre extrascolaire. Nous décrivons dans un premier temps les fonctions et l'utilité de la lettre. Nous nous attardons dans un deuxième temps sur les facteurs appréciatifs puis, dépréciatifs dans la lettre écrite en dehors des cours et des devoirs. Nous présentons par la suite les points de vue des élèves sur la norme dans les lettres extrascolaires. Nous terminons par une synthèse sur ces différentes perceptions des élèves.

##### **4. 2. 2. 1. Les perceptions de la fonction et de l'utilité de la lettre extrascolaire**

La question 23 demande aux élèves si l'utilisation de la lettre dans leur milieu de vie familiale est fréquente. Presque 50% des répondants estiment que la lettre est fréquente ou très fréquente dans leur vie familiale. Cette perception est légèrement affaiblie par 33% des élèves qui pensent qu'elle est peu fréquente et le faible taux de ceux qui considèrent qu'elle n'est jamais nécessaire (12%). Cette manière de percevoir la lettre concorde avec les pratiques extrascolaires (Q7 à Q12) dont l'ensemble de supports représentait 39% des pratiquants. D'ailleurs, cette tendance

semble se maintenir dans les réponses des élèves à la question 27, qui demandait s'ils aimaient écrire des lettres en dehors des cours et des devoirs sur papier, sur ordinateur ou dans Internet (Q27). Les résultats présentés dans le tableau 4. 21 ci-dessous en précisent les détails.

**Tableau 4. 21**

Degré d'appréciation de la lettre extrascolaire sur papier,  
sur ordinateur et dans Internet.

Appréciations/ Supports		Pas du tout	Très peu	Un peu	beaucoup	Non- réponses
Sur papier	Nb d'élèves	21	15	19	15	11
	Pourcentage	25,93%	18,52%	23,46%	18,52%	13,58%
Sur ordinateur	Nb d'élèves	12	10	32	19	8
	Pourcentage	14,81%	12,35%	39,51%	23,46%	9,88%
Dans Internet	Nb d'élèves	17	9	23	23	9
	Pourcentage	20,90%	11,11%	28,40%	28,40%	11,11%

Les résultats du tableau 4. 21 ci-dessus révèlent un taux de non-réponses autour de 12% sur l'ensemble de trois supports. Nous remarquons aussi dans ces résultats que la lettre sur ordinateur est bien cotée si nous considérons ensemble les réponses « un peu » et « beaucoup » (63%). Quand à la lettre dans Internet, elle totalise 57% de cotes positives et la lettre sur papier, 42%. L'émergence de l'ordinateur dans les perceptions ne cadre pas avec les pratiques extrascolaires de la lettre (Q7 à Q12) où la lettre sur papier et l'ensemble de l'épistolaire de l'Internet atteignent 40% des répondants, tandis la lettre sur ordinateur en rejoint 32%. D'une manière générale, ces résultats recoupent ceux de Wenglinsky (2006) concernant l'usage de l'ordinateur et de l'Internet dans l'apprentissage.



La question 24 se lisait comme suit : « Est-ce nécessaire de savoir écrire des lettres dans la vie ? ». Le tableau 4.22 ci-dessous illustre les résultats.

**Tableau 4. 22**

Opinions sur la nécessité de savoir écrire des lettres dans la vie. (Q24)

<b>Fréquence</b>	<b>Pas du</b>	<b>Peu</b>	<b>Nécessaire</b>	<b>Très</b>	<b>Non-réponses</b>	<b>Total</b>
nombre	7	4	31	37	2	81
%	8,64	4,94	38,27%	45,68	2,47	100%

Les résultats attestent que plus de 80% des élèves pensent qu'il est nécessaire ou très nécessaire de savoir rédiger des lettres dans la vie. Quant à la question de savoir si on devrait les encourager à écrire des lettres en dehors des cours et des devoirs (Q25), les résultats indiquent que 63% des élèves estiment qu'on devrait les encourager à rédiger ces lettres extrascolaires. Dans ces réponses, il convient de souligner le niveau de perception élevé concernant l'utilité de la lettre dans la vie. Cette manière de concevoir et de considérer l'épistolaire extrascolaire recoupe les perceptions sur l'apprentissage de la lettre à l'école (Q14 et Q15). On y constatait en effet que  $\frac{3}{4}$  des élèves souhaitaient apprendre à écrire des lettres à l'école. Nous pensons qu'il revient à l'institution scolaire d'exploiter ces perceptions favorables de la pratique épistolaire tant à l'école qu'à l'extérieur de celle-ci.

Voyons la question « Quelles sortes de lettres aimes-tu écrire en dehors des cours ? » (Q30). Les résultats font ressortir que malgré 33% de non-répondants, les élèves aiment écrire plusieurs sortes de lettres dans un contexte extrascolaire, mais surtout des lettres intimes. Ainsi, 29 élèves, soit 36%, disent aimer écrire des lettres intimes, sept élèves, soit 9%, des lettres ouvertes et quatre élèves, soit 5%, des lettres d'affaire. Quand on compare ces résultats à ceux du contexte scolaire, on constate que

ces élèves aiment les mêmes types de lettres sauf que l'ordre d'importance diffère. Ainsi, ils aiment d'abord écrire des lettres d'affaires et de présentation en classe (Q16) tandis qu'en dehors de l'école, c'est la lettre d'amitié ou d'amour qui prime. D'ailleurs, Barré-De Miniac (2002b) a trouvé les mêmes résultats. À travers l'écriture personnelle ou extrascolaire, les élèves évoquent de manière dominante des courriers personnels, adressés à des personnages avec lesquels ils entretiennent une relation affective plus ou moins marquée. L'écriture extrascolaire est caractérisée par des enjeux personnels forts et permet de satisfaire des objectifs personnels autant que sociaux.

En somme, tous ces résultats sur l'utilité de la lettre démontrent que les élèves ont une perception plutôt positive de l'écriture épistolaire. Ils sont conscients de l'importance sociale de la lettre. Leur perception de l'épistolaire extrascolaire recoupe souvent celle de la lettre scolaire voire leurs pratiques extrascolaires. Penloup (2002) pense que la plupart des élèves possèdent déjà un certain savoir-faire épistolaire qui permet à l'école de scolariser les pratiques d'écriture extrascolaire. Cette scolarisation pourrait commencer par l'exploration des activités qui font prendre plus conscience aux élèves de l'actualité de la lettre et de la diversité de ses manifestations.

#### **4. 2. 2. 2. Les facteurs d'appréciation dans les lettres écrites en dehors des cours**

Dans le but de répondre à la question de recherche sur les facteurs motivants dans la production épistolaire en dehors des cours, nous présentons les points de vue des élèves sur ce qu'ils aiment (Q28). Nous élargissons ce champ des facteurs laudatifs ou motivants aux destinataires (Q31) et aux supports de production épistolaire (34). Les opinions recueillies tiennent compte dans une certaine mesure de trois supports qui sont : le papier, l'ordinateur et l'Internet. Nous considérons aussi les catégories de réponses et leurs définitions spécifiques.

À propos de ce qu'ils aiment quand ils écrivent sur papier en dehors de l'école (Q28.1), le tableau 4. 23 ci-dessous montrent les résultats.

**Tableau 4. 23**

Facteurs d'appréciation dans les lettres écrites en dehors des cours sur papier, sur ordinateur et dans Internet.

<b>Supports</b>	<b>Sur papier</b>		<b>Sur ordinateur</b>		<b>Dans Internet</b>	
<b>Facteurs</b>	<b>nombre</b>	<b>%</b>	<b>nombre</b>	<b>%</b>	<b>nombre</b>	<b>%</b>
liberté	31	38,27	27	33,33	27	33,33
concentration	4	4,94	2	2,47		
s'exprimer	7	8,64	3	3,70		
correcteur			5	6,17		
rapidité			3	3,70	3	3,70
ressources					6	7,41
autres	4	4,94	6	7,41	3	3,70
non-réponses	35	43,21	35	43,21	42	51,85
Total	81	100	81	100	81	100

Les résultats ci-dessus montrent un taux de non répondants dépassant les 40% sur papier et sur ordinateur et plus de 50% dans Internet. Ces taux élevés de non-réponses proviennent des élèves qui ne pratiquent pas l'épistolaire extrascolaire (Q7 à Q12), soit plus de 59%. Dans l'ensemble, les résultats indiquent que les opinions se cristallisent autour d'un seul facteur motivant sur les trois de supports : il s'agit de la liberté comme trouvé précédemment en dehors des cours mais à l'école (Q19.4 à Q19.6). Nous notons également que le facteur « correcteur » est peu nommé par rapport à « en classe », 23%, mais donne le même score qu' « en dehors des cours mais à l'école ». Cette perception reflète le peu d'attention accordée à la norme dans les pratiques extrascolaires.

Parmi les autres facteurs motivants lorsque les élèves écrivent librement leurs lettres en dehors des cours figurent les destinataires et les supports de production. Concernant les destinataires, la question se lisait : « Qui peut lire tes lettres écrites en dehors des cours ? » (Q31). Malgré les 27% de non-répondants, les élèves aiment que leurs lettres soient lues par les destinataires qu'ils préfèrent. Ainsi, concernant les personnes qui peuvent lire leurs lettres, 43% des élèves se prononcent en faveur des amis. Le choix des amis comme destinataires privilégiés est fondé, car nous avons vu précédemment que la correspondance la plus exploitée en dehors des cours demeure intime.

Quant aux supports de production de la lettre écrite librement en dehors des cours, la question 34 demandait aux élèves leur préférence entre la lettre classique et la lettre électronique. Les élèves devaient aussi justifier leur choix. Le tableau 4. 24 ci-dessous présente les résultats de ces préférences et leurs justifications.

**Tableau 4. 24**

Raisons des préférences pour la lettre classique ou la lettre électronique.

<b>Lettres</b>	<b>Classique</b>		<b>Électronique</b>		<b>Non-réponses</b>	<b>Total</b>
nombre	17		47		17	81
pourcentage	20,99		58,02		20,99	100
<b>Justifications</b>	<b>nombre</b>	<b>%</b>	<b>nombre</b>	<b>%</b>		
habitude	5	6,17	1	1,23		
calme	2	2,47				
facile	3	3,70				
liberté	4	4,94				
mode			5	6,17		
pratique			16	19,75		
rapide			24	29,63		
autres	2	2,47	2	2,47		
Non-réponses	65	80,25	33	40,74		
Total	81	100	81	100		

Dans le tableau 4.24 ci-dessus, en ce qui concerne la préférence d'un support, les résultats montrent que les élèves aiment trois fois plus la lettre électronique que la lettre traditionnelle. Cette perception ne concorde pas avec la tendance observée précédemment dans les pratiques extrascolaires où la lettre sur papier et l'ensemble de l'épistolaire de l'Internet arrivent à égalité, à 40%. Toutefois, cette montée dans les perceptions peut se justifier par la présence au sein des élèves qui pratiquent la lettre papier, des accros de la lettre électronique. Les élèves n'arrivent pas à justifier exactement leurs préférences ou trouvent trop de redondances au questionnaire, ce qui fait qu'on note 80% de non-réponses concernant la lettre classique et 41% pour la lettre électronique. Cependant, deux raisons sont les plus citées par les élèves pour

justifier leur préférence en faveur de la lettre électronique : la rapidité et l'aspect pratique.

L'enquête de Hoflich et Gebhardt (2005) démontre chez les adultes une grande préférence pour le téléphone domestique suivi du téléphone cellulaire. Toutefois, la lettre classique est considérée comme importante (60,30%) avant le courriel (56,30). Cette contradiction entre nos sujets jeunes (58% pour la lettre électronique et 21% pour la lettre classique) et ceux de Hoflich et Gebhardt (2005) adultes corrobore le fait qu'on « note plus de scepticisme envers les nouveaux moyens de communication chez les répondants plus vieux » (Hoflich et Gebhardt, 2005, p...) Par contre, nous relevons chez les adolescents dans l'enquête de Hoflich et Gebhardt (2005) que les filles envoient plus des messages électroniques et écrivent plus des lettres que les garçons. Notre recherche révèle au contraire une pratique épistolaire partagée : les filles écrivent plus des lettres classiques (82%) tandis que les garçons produisent plus des lettres électroniques (55%). Considérant l'ensemble, les filles demeurent plus actives dans la pratique de ces deux types de lettres.

#### **4. 2. 2. 3. Les facteurs non-motivants dans les lettres écrites en dehors des cours sur papier, sur ordinateur et dans Internet**

Pour répondre à la question de recherche sur les facteurs défavorables à la production épistolaire en dehors des cours, nous décrivons les points de vue des élèves sur ce qu'ils détestent. En fait, la question 29 de notre questionnaire demande aux élèves ce qu'ils détestent quand ils écrivent des lettres sur papier, sur ordinateur ou dans Internet, librement, en dehors des cours ou des devoirs. Le tableau 4. 25 ci-dessous affiche les résultats sur ces facteurs négatifs.

**Tableau 4. 25**

Les facteurs non-motivants dans les lettres écrites en dehors des cours  
sur papier, sur ordinateur et dans Internet.

<b>Supports</b>	<b>Sur papier</b>		<b>Sur ordinateur</b>		<b>Dans Internet</b>	
<b>Facteurs</b>	<b>nombre</b>	<b>%</b>	<b>nombre</b>	<b>%</b>	<b>nombre</b>	<b>%</b>
lenteur	3	3,70	1	1,23	1	1,23
manque d'aide	11	13,58				
temps	7	8,64	3	3,70	1	1,23
dérangements			12	14,81		
<i>ordinateur</i>			6	7,41	17	20,99
rien			2	2,47	1	1,23
autres	8	9,88	4	4,94	14	17,23
Non-réponses	51	62,69	53	65,43	53	65,43
Total	81	100	81	100	81	100

Ce qui frappe à première vue dans les résultats du tableau 4.25 ci-dessus, c'est le taux important de non-répondants, soit plus de 60%. En réalité, ce taux provient des élèves qui ne pratiquent pas l'épistolaire en dehors de l'école (59%). Toutefois, les facteurs dépréciatifs les plus invoqués dans les lettres écrites librement par les élèves en dehors des cours sur papier (Q29.1) s'articulent autour des catégories suivantes : le manque d'aide et le temps. Le temps ici correspond à la durée souvent longue qu'exige la tâche d'écriture à la main. Aussi, 14% des élèves disent qu'ils détestent le manque d'assistance lorsqu'ils écrivent en dehors des cours. Sur ordinateur, les élèves détestent (Q29.2) les facteurs suivants : les dérangements par leurs pairs et les difficultés avec l'ordinateur. Par ordinateur, on entend les diverses pannes ou dysfonctionnements liés à l'outil d'exploitation. 15% des élèves affirment qu'ils n'aiment pas les dérangements lorsqu'ils écrivent en dehors des cours sur ordinateur. Dans Internet (Q29.3), 21% des élèves ne tolèrent pas les pannes d'ordinateur. Nous remarquons que les facteurs dépréciatifs évoqués par les élèves en dehors des cours

mais à l'école sont également cités en dehors de l'école. Il convient de signaler que sur ordinateur et dans Internet, la panne d'ordinateur sous toutes ses formes reste le facteur le plus détesté tant en classe, en dehors des cours qu' à l'école et en dehors de celle-ci.

Enfin, un autre facteur non-motivant que les élèves détestent quand ils écrivent des lettres en dehors des cours est le destinataire intrus (Q32). Les résultats font ressortir que 26% des élèves ne répondent pas à cette question. Cependant, nous notons que 23% des élèves n'aiment pas que leurs correspondances écrites en dehors des cours soient lues par les parents, 11%, par les enseignants et 2%, par les frères. Nous notons que cette manière de percevoir la lettre extrascolaire rappelle la préférence de la lettre papier pour certains élèves (Q34). En effet, pour ces élèves la lettre papier protège les correspondances contre les intrus « personne ne peut venir lire par-dessus l'épaule » (Q12). Barré-De Miniac (2002b) fait ressortir dans son enquête les mêmes attitudes. En effet, les destinataires dans l'écriture extrascolaire ou personnelle sont identifiés et sélectionnés dans le cadre d'une relation affective plus ou moins marquée. Aussi, le lien entre le support et le lieu d'écriture semble

important. Ainsi, l'ordinateur se trouvant souvent dans un lieu collectif ne protège pas toujours contre ces destinataires intrus. Par contre, nous remarquons que les parents sont à la fois des destinataires aimés et détestés. Ils sont aimés quand il s'agit d'aider à rédiger une lettre d'affaire et ils sont détestés quand ils se permettent de lire une lettre intime ou cherchent à le faire.

#### **4. 2. 2. 4. Les perceptions de la norme dans les lettres extrascolaires**

La question 33 se lisait : « Fais-tu attention à l'orthographe, à la grammaire, à la ponctuation, aux registres de langue et à la présentation quand tu écris des lettres sur papier, sur ordinateur ou dans Internet en dehors des cours ? ». Le tableau 4. 26 ci-dessous montrent les résultats sur ces perceptions.



**Tableau 4. 26**

Perceptions de la norme dans les lettres extrascolaires  
sur papier, sur ordinateur et dans Internet.

<b>Attention</b>		<b>Pas du tout</b>	<b>Peu</b>	<b>Assez</b>	<b>Très</b>	<b>Non- réponses</b>	<b>Total</b>
Sur papier	nombre	17	9	32	19	4	81
	%	20,99	11,11	39,51	23,46	4,94	100%
Sur ordinateur	nombre	16	20	28	13	4	81
	%	19,75	24,69	34,57	16,05	4,94	100%
Dans Internet	nombre	29	22	21	5	4	81
	%	35,80	27,16	25,93	6,17	4,94	100%

Les résultats sur la perception de la norme dans les lettres extrascolaires dans le tableau ci-dessus indiquent que les élèves font attention au code linguistique et aux autres règles dans les lettres écrites sur papier ou la main. En effet, 63% des élèves disent qu'ils y font assez ou très attention. Dans les lettres écrites sur ordinateur, 59% des répondants estiment qu'ils font peu ou assez attention par rapport à la lettre sur

papier tandis que 63% des élèves dans Internet font peu attention ou pas du tout attention à la norme. Cette perception nous semble plus ou moins concorder avec les pratiques sur papier, mais surtout sur ordinateur et dans Internet (Q7 à Q12). Qu'on soit en classe ou en dehors de celle-ci, les résultats nous démontrent que la lettre sur papier, support traditionnel, incite toujours davantage à l'observation du code linguistique et d'autres règles.

#### 4. 2. 2. 5. Synthèse sur les perceptions de l'épistolaire extrascolaire

Le bilan sur la manière dont les élèves perçoivent l'écriture épistolaire en dehors de l'école porte sur quatre points essentiels : l'utilité de la lettre, les facteurs motivants et défavorables à l'écriture des lettres et au respect de la norme. En effet, la description des résultats démontre à travers les opinions recueillies que la lettre connaît un ancrage important dans le milieu de vie familiale des élèves. L'écriture épistolaire s'y pratique plus dans Internet et sur ordinateur que sur papier. Les élèves reconnaissent dans une grande proportion qu'il est très nécessaire de savoir rédiger des lettres dans la vie. À cet effet, ils affirment qu'on devrait les encourager à apprendre à écrire des lettres. Les lettres écrites relèvent de la correspondance ouverte, d'affaire mais surtout de la correspondance intime.

Parlant de ce qu'ils aiment dans les lettres extrascolaires sur papier, sur ordinateur et dans Internet, les élèves sont unanimes sur un facteur. Il s'agit de la liberté sur les trois supports. Quant aux autres facteurs, chaque support semble avoir des particularités. Ainsi, sur papier ils apprécient le fait de « s'exprimer » sur des sujets intimes. Sur l'ordinateur, ils adorent le correcteur automatique. Pour sa part, Barré-De Miniac (2002b) relève dans les attitudes des élèves scripteurs, une écriture épistolaire majoritairement affective. Cette écriture extrascolaire traduit de l'insensibilité à l'écriture protocolaire. Dans Internet, les élèves sont captivés par l'immensité de ressources mises à leur disposition. Aussi, les élèves pensent que les destinataires de leurs lettres extrascolaires doivent être principalement des amis et dans une moindre mesure des parents ou la fratrie. Enfin, les élèves affirment qu'ils aiment écrire plus des lettres électroniques que des lettres à la main quand ils sont loin de l'école. Ils justifient ce choix par le fait que la lettre électronique est plus pratique et plus rapide.

Évoquant ce qu'ils détestent lorsqu'ils écrivent en dehors des cours, sur papier, certains élèves n'apprécient pas le manque d'assistance. Sur ordinateur, les dérangements et les pannes d'ordinateur leur répugnent. Dans Internet, ce sont les

anomalies ou dysfonctionnements liés à l'ordinateur qu'ils détestent par-dessus tout. Aussi, les élèves n'aiment pas que leurs lettres écrites en dehors des cours soient lues par les enseignants et les parents. Il s'agit évidemment ici des lettres intimes. Concernant la norme dans les lettres extrascolaires, les points de vue des élèves démontrent qu'ils font davantage attention au respect du code linguistique quand ils écrivent sur papier et sur ordinateur. Cependant, on constate un relâchement quand il s'agit d'écrire dans Internet.

#### **4. 2. 3. Conclusion sur les perceptions de l'écriture épistolaire**

L'analyse des opinions sur l'écriture épistolaire nous autorise à ce stade de notre recherche à dresser le portrait des perceptions des élèves que nous avons consultés par un questionnaire écrit. Les points de vues recueillis concernent d'une part l'épistolaire scolaire et d'autre part, l'épistolaire extrascolaire. Les supports de production exploités par les élèves dans les deux contextes demeurent le papier, l'ordinateur et l'Internet. Les résultats démontrent plus d'attrait envers l'utilisation de l'ordinateur que les autres supports dans l'environnement scolaire. Le choix du support de production est parfois lié au genre et au lieu de l'écriture épistolaire, ce qui fait dire aux élèves concernant l'apprentissage de la correspondance intime qu'ils la veulent sur ordinateur et dans Internet. Les lettres écrites sur papier relèvent de la correspondance ouverte, d'affaire et intime.

L'analyse des facteurs motivants et des facteurs défavorables à l'écriture a laissé apparaître des divergences d'opinions tant que l'on se trouve en classe ou en dehors de celle-ci, sur les trois supports. Sur le plan motivant, plusieurs élèves apprécient plus l'objet de la lettre quand ils écrivent sur papier en classe. Ils aiment aussi le correcteur d'orthographe intégré quand ils sont sur l'ordinateur et la rapidité lorsqu'ils rédigent dans Internet. En dehors des cours, mais à l'école comme en dehors de l'école, tous clament qu'ils aiment avoir de la liberté indépendamment du support utilisé. En milieu extrascolaire, sur papier, ils apprécient le fait de

« s'exprimer » sur des sujets intimes. Sur ordinateur, ils adorent, comme en classe, le correcteur automatique. Dans Internet, ils sont subjugués par la densité de ressources exploitables. Il faut également souligner que ces élèves aiment adresser leurs correspondances exclusivement aux amis et dans une moindre mesure aux parents.

Sur le plan des aspects défavorables, lorsqu'ils écrivent en classe sur papier, la plupart détestent commettre des fautes et être surveillé. Sur ordinateur et dans Internet, ils n'aiment pas les pannes d'ordinateur. En dehors des cours mais à l'école, ils n'aiment pas d'une manière générale le manque d'assistance, les dérangements et la surveillance. En dehors de l'école dans l'ensemble, certains élèves n'aiment pas le manque d'aide, les dérangements, les pannes d'ordinateurs et des lecteurs intrus comme les enseignants et les parents. Nous soulignons ici qu'il n'y a pas de différences notables entre ce qui se passe en dehors des cours mais à l'école et ce qui se déroule en dehors de l'école.

En ce qui concerne la norme, les opinions varient selon qu'on se trouve en classe ou en dehors de l'école. En effet, en classe les élèves disent accorder de l'importance au code linguistique et aux autres règles comme la révision du texte écrit, la présentation et l'objet même de la lettre. En dehors de l'école, nous constatons tout simplement que l'attention au code linguistique s'émousse lorsqu'on passe de la lettre sur papier à la lettre sur ordinateur et de celle-ci à la lettre dans Internet. En somme, l'analyse des résultats sur les perceptions de l'épistolaire en classe ou en dehors de l'école laisse voir que moins de la moitié des élèves nourrissent de bonnes intentions quant à la pratique de la lettre. Cependant, une portion importante de ces élèves ne pratique pas la lettre qu'importe le milieu. Cette situation ne doit pas être considérée comme une entrave à l'apprentissage de l'épistolaire. Au contraire, on devrait s'appuyer sur les intentions de la minorité active afin de mettre sur pied une didactique de l'écriture épistolaire qui tient compte des TIC.

### 4. 3. Conclusion de l'analyse de données

Les résultats de notre étude laissent voir que les pratiques et les perceptions de nos sujets en classe comme à l'extérieur de l'école convergent plus qu'elles ne divergent. Le taux de pratiquants par support, les fréquences de pratiques épistolaires, la description de la dernière lettre écrite, le choix des espaces d'écriture de lettres extrascolaires et l'observation de la norme nous ont permis d'établir des liens entre ce que font et ce que pensent nos répondants. Ainsi, les résultats de notre recherche ont révélé que nos sujets perçoivent d'une manière positive la pratique de l'épistolaire. Leur opinion sur l'apprentissage de la lettre à l'école, leur détermination concernant les facteurs favorables et défavorables, leur appréciation de l'importance de la lettre dans la vie et leur prise en compte du code linguistique dans l'écriture de lettres sont des retombées qui peuvent intéresser la didactique de l'écriture.

Nous notons, dans ces résultats des pratiques susceptibles d'influencer positivement l'apprentissage de l'écriture épistolaire. Le choix des supports d'écriture par les élèves démontre qu'ils ne se démarquent pas du support papier qu'ils continuent à privilégier en classe ou en devoir et qu'ils ne négligent pas non plus de s'ouvrir aux NTIC à travers l'ordinateur et le courriel. Ces trois supports auxquels s'ajoute le *chat*, sont également plus exploités par les élèves en dehors de l'école. Il faut souligner qu'en dehors de l'école, le courriel et le *chat* prennent le dessus sur le papier et l'ordinateur. Ainsi, hormis le *chat*, ces trois autres supports sont utilisés indistinctement dans les contextes scolaire et extrascolaire, mais à des taux différents. Puisque le *chat* est déjà familier aux élèves en dehors de l'école, il revient à l'école d'étudier les modalités de son introduction dans l'apprentissage de l'écriture. Progressivement, on pourrait étendre cet apprentissage au blogue et au forum de discussion, tout en tenant compte du niveau d'intégration des TIC dans les écoles. Ainsi, l'implication dans l'enseignement-apprentissage de ces six supports d'écriture épistolaire pourrait être effective sans qu'il y ait de rupture avec le milieu extrascolaire.

Il est bien entendu que les résultats font ressortir une certaine variété dans les usages et les attitudes parfois opposées des élèves. Même si plusieurs réponses des élèves ont révélé des réalités hors classe et des incohérences qui ne nous ont pas permis d'approfondir notre recherche sur les pratiques en classe ou en devoir, nous constatons que ces confusions n'ont pas affecté le choix de supports, mais plutôt le choix de sujets, de finalités et de destinataires de ces lettres. Ce qui justifie des fréquences de pratiques et des écarts très variés dans la longueur et le temps consacré à l'écriture. Nous pensons que ces différences peuvent être harmonisées grâce à une didactique de l'écriture qui tient compte de tous les paramètres que nous venons de décrire.

En effet, les résultats démontrent une certaine adéquation entre les pratiques et les perceptions des élèves en ce qui concerne les supports et les genres épistolaires. En milieu scolaire et extrascolaire, nous l'avons souligné, quatre supports sont régulièrement exploités par les jeunes. Concernant, l'utilisation de ces supports, les résultats montrent que les élèves s'accordent sur les genres épistolaires à apprendre à l'école. Ainsi, à l'école, ils estiment qu'on devrait leur enseigner la correspondance d'affaire (Adam, 1998) sur ordinateur tandis que les correspondances intimes et ouvertes (Adam, 1998) se feront sur papier. En dehors de l'école, on observe une grande activité autour des trois mêmes correspondances qu'à l'école mais plus sur ordinateur et dans Internet que sur papier.

En somme, nous pensons qu'à ce niveau central du secondaire, le support papier peut être utilisé en attendant l'implantation effective des NTCI dans les écoles. En enseignement-apprentissage de l'écriture, des textes narratifs, descriptifs et argumentatifs permettent d'aborder l'épistolaire à travers les correspondances ouverte, intime et d'affaire. Ces mêmes tâches peuvent s'étendre, dans la mesure du possible, à l'ordinateur et dans Internet (courriel et *chat*) afin que les élèves ne soient pas coupés de ce qu'ils ont l'habitude d'écrire en dehors de l'école.

## CONCLUSION

L'objectif de cette recherche est la description des pratiques et des perceptions de l'écriture épistolaire des élèves de 3<sup>e</sup> secondaire en milieux scolaire et extrascolaire. Pour atteindre cette finalité, nous avons effectué dans le premier chapitre, une revue des résultats sur différentes études menées au Québec et en France. Certaines de ces recherches posaient le problème de l'émergence d'une nouvelle forme d'écriture véhiculée par l'Internet (Henriette-Toussaint, 2000 ; Anis, 2001 et David et Goncalves, 2007). L'influence de cette écriture sur la manière d'écrire des adolescents a suscité auprès de certains enseignants et parents des inquiétudes (Godinet, 2002 et Grégoire, 2003). D'autres décrivaient l'utilisation du journal dialogué dans les écoles primaires du Québec et démontraient qu'il était un bon outil pour l'apprentissage de l'écriture et de la lecture malgré quelques inconvénients (Lebrun, 1998 ; Lemay, 1998 ; Gagnon, 2001 et Montreuil, 2001).

En France, des enquêtes présentaient des résultats sur le rapport à l'écriture scolaire et extrascolaire des élèves (Barré-De Miniac, 2000 et 2002 ; David, 2001 ; Reuter, 2001, Denizot, 2002 et Manesse et al. 2007). L'accent y est mis sur les représentations et les usages de l'écriture des jeunes en général. Par contre, dans le monde anglo-saxon, des recherches publiaient des résultats sur l'usage de différentes techniques de la communication - lettre, téléphone, SMS, cellulaire, courriel, chat... - par les adultes et les adolescents (Hoflich et Gebhardt, 2005). Wenglinsky (2006) et Kirkpatrick (2005), quant à eux, démontraient que l'ordinateur et l'Internet étaient des outils pédagogiques susceptibles de soutenir l'apprentissage. En réalité, aucune recherche francophone n'aborde spécifiquement le rapport à l'écriture épistolaire dans ses nouvelles formes de

l'Internet. C'est pourquoi l'objet de notre étude a porté sur les pratiques et les perceptions de l'épistolaire par les élèves de 3<sup>e</sup> secondaire du Québec.

Nous avons également analysé, dans ce premier chapitre, les programmes d'études en écriture au secondaire de 1995 et de 2003 et les différents ensembles didactiques en usage au Québec afin de déceler la part consacrée à l'enseignement-apprentissage de l'écriture épistolaire. Il s'est avéré que le programme de 1995 et les manuels scolaires de cette époque jusqu'en 2003 font allusion implicitement à l'écriture épistolaire et ne favorisent pas son apprentissage effectif en situation de classe. Quant au programme de 2003 et aux ensembles didactiques en usage au premier cycle depuis 2005, ils amorcent l'enseignement-apprentissage de l'écriture épistolaire, mais dans des dimensions réduites surtout en ce qui concerne l'épistolaire de l'Internet. Ce qui augure tout de même, non seulement la prise en compte de l'écriture épistolaire, mais aussi l'intégration des TIC dans l'enseignement de l'écriture.

Dans le second chapitre, qui traite du cadre théorique, nous avons défini différents concepts qui fondent notre recherche. Nous avons d'abord présenté les définitions préliminaires de la lettre selon plusieurs spécialistes (Siess, 1998 ; Adam, 1998 ; Greimas, 1998 ; Bossis, 1994 ; Achille et al. 1992 ; Mamali, 1994 ; Melançon, 1996 et Hoflich et Gebhardt, 2005). Nous les avons confrontées et nous avons retenu qu'elles mettaient en relief les concepts de l'interlocution, de l'allocution, de l'interaction des partenaires et de mode de communication basé sur des échanges soumis à des normes langagières et culturelles dans un temps social et dans un espace social. Ces spécialistes attestent tous explicitement ou implicitement l'ancrage de la lettre dans les échanges interpersonnels. Ensuite, nous nous sommes attardés sur le modèle de la pragmatique textuelle de l'épistolaire (Adam, 1998), qui décrit la structure compositionnelle de la forme épistolaire et les différents genres du discours épistolaire.



Par la suite, nous avons circonscrit l'épistolaire de l'Internet autour duquel gravitent le courriel, le clavardage, le blogue et le forum de discussion. Nous avons dégagé des similitudes et des divergences entre ces quatre supports et la lettre traditionnelle. Par la suite, nous avons défini la notion du rapport à l'écriture et les concepts qui lui sont centraux : la représentation sociale, la perception, la pratique, les attitudes et les opinions (Barré-De Miniac, 2000 ; Bucheton, 2000 ; Dezutter, 2002 ; Gigling, 2001 ; David, 2001 et Reuter, 2001). En effet, nous n'avons pas estimé nécessaire de nous attarder aux différences parfois subtiles entre ces concepts. À la représentation sociale, nous avons préféré pour notre recherche, les concepts de la perception et de la pratique. Ces deux notions traduisent le mieux le rapport du sujet à l'objet (Sillam, 2003) que nous voulions bien décrire. Enfin, nous avons présenté les résultats de quelques enquêtes sur les usages de l'écriture scolaire et extrascolaire ou personnelle des élèves avant de définir le concept de la norme.

Sur le plan méthodologique, dans une démarche descriptive, nous avons cherché à travers le rapport à l'écriture épistolaire des élèves de 3<sup>e</sup> secondaire, à répondre à deux principales questions de recherche :

1. Quelles sont les pratiques de l'écriture épistolaire des élèves de 3<sup>e</sup> secondaire en classe ou en dehors de celle-ci ?
2. Comment ces élèves de 3<sup>e</sup> secondaire perçoivent-ils l'écriture épistolaire en classe ou en dehors des cours ?

C'est grâce à une enquête par questionnaire écrit que nous avons pu répondre à nos questions de recherche. Constitué de 35 questions et plusieurs sous-questions, notre questionnaire a été validé par des professeurs d'université et des

enseignants du secondaire. Il a été pré-expérimenté auprès de deux groupes d'adolescents. Nous avons effectué la prise de données auprès d'un échantillon de 81 élèves de 3<sup>e</sup> secondaire dans l'ouest de Montréal. Avant de soumettre nos données au traitement statistique, nous avons codifié les réponses aux questions fermées et procédé à la catégorisation des réponses aux questions ouvertes.

Ainsi, la description des résultats des réponses au questionnaire sur les pratiques épistolaires des élèves de 3<sup>e</sup> année du secondaire nous a permis de dresser un bilan de leur portrait d'épistolier en tenant compte de deux contextes d'écriture et de six supports de production. En classe pour un cours ou pour un devoir, nous relevons que les élèves écrivent des lettres. Toutefois, plus de 70% ne pratiquent pas de l'épistolaire en classe. Ceux qui le font (29%) exploitent davantage les supports de production suivants : sur papier, sur ordinateur et par courriel. Nous notons que ces lettres, pourtant écrites en classe ou en devoir, reflètent des réalités hors classe. Pour preuve, les thèmes abordés dans ces lettres sont plus personnels que scolaires. Les destinataires sont essentiellement des amis. La finalité principale de ces correspondances est d'informer. Quant au respect de la norme, il est établi que ces élèves font relativement attention au code linguistique et aux autres contraintes normatives.

Il ressort de ce qui précède, un certain nombre d'incohérences que nous relevons. Premièrement, ces élèves prétendent écrire des lettres en classe alors que leur professeur de français confirme qu'il n'enseigne pas cette matière. Deuxièmement, dans les ensembles didactiques utilisés, dont *Signature, français 3<sup>e</sup> secondaire*, aucune mention n'est faite de l'écriture épistolaire. Troisièmement, le programme d'études (MEQ, 1995) en vigueur jusqu'à 2007 ne prescrit pas l'enseignement de l'écriture épistolaire. Face à ces contradictions, nous considérons donc que ces élèves ont soit mal compris les questions en confondant leur contexte d'écriture, soit ont répondu en fonction de leur scolarité

antérieure. Il peut également s'agir d'une activité épistolaire non scolaire mais se déroulant en classe ou en période de devoirs. Néanmoins, nous soulignons que nos sujets écrivent tout de même des lettres en classe à des fréquences très variées, tout en portant une attention à la norme plus grande que dans leurs lettres extrascolaires.

Par ailleurs, nous retenons qu'en milieu extrascolaire, la pratique de l'écriture épistolaire est plus importante qu'à l'école. 39% d'élèves écrivent des lettres en dehors de l'école. Les thèmes dans ces lettres sont personnels. Les destinataires privilégiés sont logiquement des amis. Les finalités de ces correspondances consistent à informer et à s'informer. Les élèves n'accordent pas beaucoup d'attention à la norme en dehors de la classe. Nous notons que le domicile de l'élève reste le lieu privilégié d'écriture des lettres extrascolaires, plus particulièrement la *maison*, la *chambre* de l'élève et le *sous-sol*. Le choix de ces lieux est justifié par le contexte de liberté qui s'explique par l'absence de toute surveillance de la part des parents ou des enseignants, par celui du calme ou encore par un support de production représenté par un ordinateur ayant une connexion Internet. Nous retenons que ce portrait des élèves en écriture épistolaire cadre bien avec les réalités extrascolaires. Cependant, il nous semble qu'il correspond également à celui qui est présenté par les élèves dans leurs réponses concernant le contexte scolaire. Pourtant, le cadre scolaire n'offre pas en réalité les mêmes conditions d'écriture que le contexte extrascolaire.

L'analyse des résultats concernant les perceptions de l'épistolaire en classe et à l'extérieur de celle-ci, a démontré que les élèves se sont prononcés en fonction de nos questions qui tiennent compte des contextes d'écriture et de trois supports de production suivants : sur papier, sur ordinateur et dans Internet. Dans le contexte scolaire, nous notons que les élèves aiment écrire des lettres en classe sur les trois supports. Cependant, ils disent aimer le faire plus sur ordinateur. Ces

points de vue posent le problème de l'intégration effective des TIC dans l'enseignement. En effet, les élèves trouvent normal qu'on leur enseigne à écrire des lettres. Cet apprentissage souhaité doit se faire davantage sur ordinateur que sur papier ou dans Internet. Les genres épistolaires sur lesquels porte cet apprentissage souhaité sont la correspondance d'affaire sur ordinateur, la correspondance intime et la correspondance ouverte sur papier.

Nous constatons qu'à propos des facteurs appréciatifs dans les lettres scolaires, les élèves apprécient l'objet de la lettre quand ils écrivent sur papier. Sur ordinateur, ils aiment le correcteur intégré d'orthographe et dans Internet ils aiment la rapidité. Cependant, lorsqu'ils écrivent en dehors des cours mais à l'école sur les trois supports, ils apprécient plus la liberté. Quant aux facteurs dépréciatifs dans les lettres scolaires écrites sur papier, ils détestent commettre des fautes et être surveillé. Sur ordinateur, ils redoutent les pannes d'ordinateur. En dehors des cours mais à l'école, ils fustigent le manque d'assistance par un enseignant et les dérangements causés souvent par les camarades. Nous soulignons concernant la norme que plus de 70% des élèves estiment observer le code linguistique et d'autres règles comme la révision du texte.

Dans le contexte extrascolaire, nous relevons que l'écriture épistolaire connaît un ancrage considérable dans le milieu de vie familial des élèves. Ces élèves préfèrent des lettres écrites sur ordinateur et dans Internet. La plupart de ces élèves reconnaissent qu'il est très nécessaire de savoir écrire des lettres dans la vie et par conséquent, on devrait les encourager à apprendre à écrire des lettres. Concernant les facteurs motivants, les élèves apprécient « s'exprimer » sur des sujets intimes en écrivant à la main. Sur ordinateur, ils aiment le correcteur automatique et dans Internet, ils sont impressionnés par les ressources. Nous notons également que les destinataires des lettres extrascolaires sont d'abord des amis et dans la moindre mesure des parents. Quant aux facteurs dépréciatifs, nous

remarquons une concordance entre ce qu'ils détestent en dehors des cours mais à l'école et ce qu'ils répugnent en dehors de l'école. En ce qui est de la norme, nous constatons que l'attention au code linguistique s'émousse quand on passe de la lettre sur papier à la lettre sur ordinateur et de celle-ci à la lettre dans Internet. Il faut noter dans l'ensemble de nos résultats que les filles écrivent plus des lettres (classiques et électroniques) que les garçons comme l'attestent également les recherches de Holflich et Gebhardt (2005).

En outre, le bilan sur les pratiques et les perceptions de l'écriture épistolaire par les sujets de notre échantillon fait ressortir que les opinions ne sont pas toujours en adéquation avec les pratiques. En effet, les perceptions de l'épistolaire en classe nous semble idéalistes. Nous l'avons démontré, en réalité on n'écrit pas de lettres en classe. Par contre, nous constatons un rapprochement entre ce que les élèves perçoivent de l'épistolaire extrascolaire et ce qui se pratique réellement en dehors de l'école. L'ancrage de la lettre dans le milieu de vie familial des élèves, les désirs d'apprendre les différents genres épistolaires et la nécessité de savoir rédiger des lettres dans la vie sont des facteurs à prendre en considération dans les attitudes et les comportements de ces élèves.

Nous estimons pour notre part, que nous avons décrit le portrait des élèves de 3<sup>e</sup> année secondaire de notre échantillon concernant l'écriture épistolaire à l'école et en dehors de celle-ci. Nous constatons que le besoin et la nécessité d'un enseignement-apprentissage de l'écriture épistolaire se font sentir. Nous pensons à cet effet, que la lettre mérite d'être enseignée dans une classe de français. La typologie textuelle préconisée dans les différents programmes et dans les ensembles didactiques peuvent contribuer à l'apprentissage des genres épistolaires (Adam, 1998). En fait, le polymorphisme de la lettre offre plusieurs possibilités d'exploitations didactiques qui permettent d'interroger les fondements même du rapport à l'écriture.

Finalement, à l'ère des réformes curriculaires et de l'intégration des TIC en éducation, nous croyons que la mise sur pied d'une didactique de l'écriture épistolaire en enseignement-apprentissage du français langue première est une opportunité à saisir. Cette didactique tiendra compte de la spécificité de l'écriture épistolaire de l'Internet. Auparavant, nous suggérons l'exploration d'autres avenues dans la description des pratiques et des perceptions des élèves face à l'écriture épistolaire. À cet effet, l'amplification du présent travail à travers un échantillon plus large et plus représentative de la population scolaire pourrait aider à son approfondissement. D'autres pistes s'étendraient aux enseignants dont la prise en compte de l'expertise s'avère parfois indispensable dans la réécriture des curricula et dans la confection des ensembles didactiques.

## APPENDICE A

### QUESTIONNAIRE ÉCRIT PRÉSENTÉ AUX SUJETS

Dans les questions qui suivent, tu vas répondre en toute liberté sur tes habitudes d'écrire des lettres dans deux contextes :

1. à la demande de ton enseignant, en classe ou comme devoir.
2. librement en dehors de la classe ou des devoirs, c'est-à-dire dans l'enceinte de l'école ou encore en dehors de celle-ci.

En fait, *la lettre est un document écrit que nous produisons souvent pour communiquer ou envoyer des messages à d'autres personnes*. On peut l'écrire sur papier ou sur ordinateur puis la remettre en mains propres ou l'envoyer par la poste ou par l'Internet.

## I. Questions sur les pratiques

### A. Les pratiques de la lettre à la demande de l'enseignant en classe ou en devoir.

#### \* Questions sur tes habitudes, les sujets et les règles.

1. Écris-tu des **lettres à la main en classe ou comme devoir** pour un cours?

Oui \_\_\_\_\_ Non \_\_\_\_\_ Si oui :

1. 1. Quelle est la fréquence de ces lettres? par mois \_\_\_\_\_ par étape scolaire \_\_\_\_\_ par année \_\_\_\_\_

1. 2. Lorsque tu écris ces lettres, combien de temps cela te prend-il en moyenne? \_\_\_\_\_ minutes \_\_\_\_\_ heures.

1. 3. Quelle est la longueur moyenne de ces lettres que tu écris? \_\_\_\_\_ lignes.

2. 1. Sur quoi portait ta dernière lettre écrite? \_\_\_\_\_

2. 2. À qui était-elle destinée?

Amis \_\_\_\_\_ Parents \_\_\_\_\_ Élèves \_\_\_\_\_ Professeurs \_\_\_\_\_

Autres (préciser) \_\_\_\_\_

2. 3. Dans quel but? \_\_\_\_\_

3. Lorsque tu écris une lettre à la main en classe ou comme devoir, fais-tu attention particulièrement : (Coche les cases appropriées)

	<i>Très</i>	<i>Assez</i>	<i>Un peu</i>	<i>Pas du tout attention</i>
1. à l'orthographe				
2. à la grammaire				
3. à la ponctuation				
4. aux registres de langue				
5. aux types de textes				
6. à la présentation				



2. Écris-tu des **lettres sur ordinateur en classe ou comme devoir** pour un cours? (*lettres que tu peux imprimer et remettre en mains propres ou envoyer par la poste*) Oui \_\_\_\_\_ Non \_\_\_\_\_ Si oui :

1. 1. Quelle est la fréquence de ces lettres? par mois \_\_\_\_\_ par étape scolaire \_\_\_\_\_ par année \_\_\_\_\_

1. 2. Lorsque tu écris ces lettres, combien de temps cela te prend-il en moyenne? \_\_\_\_\_ minutes \_\_\_\_\_ heures.

1. 3. Quelle est la longueur moyenne de ces lettres que tu écris? \_\_\_\_\_ lignes.

2. 1. Sur quoi portait ta dernière lettre écrite? \_\_\_\_\_

2. 2. À qui était-elle destinée?

Amis \_\_\_\_\_ Parents \_\_\_\_\_ Élèves \_\_\_\_\_ Professeurs \_\_\_\_\_

Autres(préciser) \_\_\_\_\_

2. 3. Dans quel but? \_\_\_\_\_

3. Lorsque tu écris ces lettres sur ordinateur, fais-tu attention particulièrement :  
(Coche les cases appropriées)

	<i>Très</i>	<i>Assez</i>	<i>Un peu</i>	<i>Pas du tout attention</i>
1. à l'orthographe				
2. à la grammaire				
3. à la ponctuation				
4. aux registres de langue				
5. aux types de textes				
6. à la présentation				

4. Utilises-tu un correcteur d'orthographe intégré?

A. Toujours \_\_\_\_\_

B. Souvent \_\_\_\_\_

C. Parfois \_\_\_\_\_

D. Jamais \_\_\_\_\_

\* *Questions sur les lettres dans Internet.*

3. Utilises-tu **l'ordinateur et l'Internet** pour écrire **des courriels en classe ou comme devoir** pour un cours? Oui \_\_\_\_\_ Non \_\_\_\_\_ Si oui:

1. 1. Quelle est la fréquence de ces courriels? par mois \_\_\_\_\_ par étape scolaire \_\_\_\_\_ par année \_\_\_\_\_
1. 2. Lorsque tu écris ces courriels, combien de temps cela te prend-il en moyenne? \_\_\_\_\_ minutes \_\_\_\_\_ heures.
1. 3. Quelle est la longueur moyenne de ces lettres que tu écris? \_\_\_\_\_ lignes
2. 1. À qui as-tu envoyé **ton dernier courriel écrit en classe**?  
Amis \_\_\_\_\_ Parents \_\_\_\_\_ Élèves \_\_\_\_\_ Professeurs \_\_\_\_\_  
Autres (préciser) \_\_\_\_\_
2. 2. Sur quoi portait-il? \_\_\_\_\_
2. 3. Quel était son but? \_\_\_\_\_

3. Lorsque tu écris dans Internet en classe, fais-tu attention particulièrement :  
(Coche les cases appropriées)

	<i>Très</i>	<i>Assez</i>	<i>Un peu</i>	<i>Pas du tout attention</i>
1. à l'orthographe				
2. à la grammaire				
3. à la ponctuation				
4. aux registres de langue				
5. aux types de textes				
6. à la présentation				

4. Utilises-tu un correcteur d'orthographe intégré?

- A. Toujours \_\_\_\_\_
- B. Souvent \_\_\_\_\_
- C. Parfois \_\_\_\_\_
- D. Jamais \_\_\_\_\_

4. Participes-tu **au clavardage *chat* en classe ou comme devoir** pour un cours?

Oui \_\_\_\_\_ Non \_\_\_\_\_ Si oui:

1. 1. Quelle est la fréquence de ces clavardages? par mois \_\_\_\_\_ par étape scolaire \_\_\_\_\_ par année \_\_\_\_\_

1. 2. Lorsque tu te mets à clavarder, combien de temps cela te prend-il en moyenne? \_\_\_\_\_ minutes \_\_\_\_\_ heures.

1. 3. Quelle est la longueur moyenne de chaque intervention que tu écris? \_\_\_\_\_ lignes

2. 1. Avec qui s'est déroulé **ton dernier clavardage en classe**?

Amis \_\_\_\_\_ Parents \_\_\_\_\_ Élèves \_\_\_\_\_ Professeurs \_\_\_\_\_

Autres (préciser) \_\_\_\_\_

2. 2. Sur quoi portait-il? \_\_\_\_\_

2. 3. Quel était son but? \_\_\_\_\_

3. Lorsque tu participes à ces clavardages en classe ou comme devoir, fais-tu attention particulièrement : (Coche les cases appropriées)

	<i>Très</i>	<i>Assez</i>	<i>Un peu</i>	<i>Pas du tout attention</i>
1. à l'orthographe				
2. à la grammaire				
3. à la ponctuation				
4. aux registres de langue				
5. aux types de textes				
6. à la présentation				

4. Utilises-tu un correcteur d'orthographe intégré?

A. Toujours \_\_\_\_\_

B. Souvent \_\_\_\_\_

C. Parfois \_\_\_\_\_

D. Jamais \_\_\_\_\_

5. Participes-tu à **des blogues en classe ou comme devoir** pour un cours?

Oui \_\_\_\_\_ Non \_\_\_\_\_ Si oui:

1. 1. Quelle est la fréquence de ces blogues? par mois \_\_\_\_\_ par étape scolaire \_\_\_\_\_ par année \_\_\_\_\_
1. 2. Lorsque tu te branches sur un blogue, combien de temps cela te prend-il en moyenne? \_\_\_\_\_ minutes \_\_\_\_\_ heures.
1. 3. Quelle est la longueur moyenne de chaque intervention que tu écris? \_\_\_\_\_ lignes.
2. 1. Avec qui as-tu participé la dernière fois à **un blogue en classe**?  
Amis \_\_\_\_\_ Parents \_\_\_\_\_ Élèves \_\_\_\_\_ Professeurs \_\_\_\_\_  
Autres (préciser) \_\_\_\_\_
2. 2. Sur quoi portait-il? \_\_\_\_\_
2. 3. Quel était son but? \_\_\_\_\_
3. Lorsque tu te branches sur un blogue, fais-tu attention particulièrement:  
(Coche les cases appropriées)

	<i>Très</i>	<i>Assez</i>	<i>Un peu</i>	<i>Pas du tout attention</i>
1. à l'orthographe				
2. à la grammaire				
3. à la ponctuation				
4. aux registres de langue				
5. aux types de textes				
6. à la présentation				

4. Utilises-tu un correcteur d'orthographe intégré?

- A. Toujours \_\_\_\_\_
- B. Souvent \_\_\_\_\_
- C. Parfois \_\_\_\_\_
- D. Jamais \_\_\_\_\_

6. Participes-tu **aux forums de discussion en classe ou comme devoir** pour un cours? Oui \_\_\_\_\_ Non \_\_\_\_\_ Si oui:

1. 1. Quelle est la fréquence de ces forums? par mois \_\_\_\_\_ par étape scolaire \_\_\_\_\_ par année \_\_\_\_\_
1. 2. Lorsque tu participes à un forum, combien de temps cela te prend-il en moyenne? \_\_\_\_\_ minutes \_\_\_\_\_ heures.
1. 3. Quelle est la longueur moyenne de chaque intervention que tu écris? \_\_\_\_\_ lignes.
2. 1. Avec qui as-tu participé **la dernière fois au forum de discussion en classe**? Amis \_\_\_\_\_ Parents \_\_\_\_\_ Élèves \_\_\_\_\_ Professeurs \_\_\_\_\_  
Autres (préciser) \_\_\_\_\_
2. 2. Sur quoi portait-il? \_\_\_\_\_
2. 3. Quel était son but? \_\_\_\_\_
3. Lorsque tu participes à un forum de discussion en classe, fais-tu attention particulièrement : (Coche les cases appropriées)

	<i>Très</i>	<i>Assez</i>	<i>Un peu</i>	<i>Pas du tout attention</i>
1. à l'orthographe				
2. à la grammaire				
3. à la ponctuation				
4. aux registres de langue				
5. aux types de textes				
6. à la présentation				

4. Utilises-tu un correcteur d'orthographe intégré?

- A. Toujours \_\_\_\_\_
- B. Souvent \_\_\_\_\_
- C. Parfois \_\_\_\_\_
- D. Jamais \_\_\_\_\_

## B. Questions sur tes pratiques de la lettre en dehors des cours ou des devoirs.

\* *Questions sur tes habitudes, le sujet et les règles en dehors des cours ou des devoirs.*

7. Écris-tu souvent **des lettres à la main en dehors des cours ou des devoirs**?

Oui \_\_\_\_\_ Non \_\_\_\_\_ Si oui :

1. 1. Quelle est la fréquence de ces lettres? par semaine \_\_\_\_\_ par mois \_\_\_\_\_  
par année \_\_\_\_\_

1. 2. Lorsque tu écris ces lettres, combien de temps cela te prend-il en  
moyenne? \_\_\_\_\_ minutes \_\_\_\_\_ heures.

1. 3. Quelle est la longueur moyenne de ces lettres ? \_\_\_\_\_ lignes.

2. 1. À qui sont-elles destinées? Amis \_\_\_\_\_ Parents \_\_\_\_\_ Élèves \_\_\_\_\_  
Professeurs \_\_\_\_\_ Autres (préciser) \_\_\_\_\_

2. 2. Sur quoi portait ta dernière lettre? \_\_\_\_\_

2. 3. Dans quel but? \_\_\_\_\_

3. Cela se passe :

1- le plus souvent à l'école? Oui \_\_\_\_\_ Non \_\_\_\_\_

2- le plus souvent à la maison? Oui \_\_\_\_\_ Non \_\_\_\_\_

3- aussi souvent à l'école qu'à la maison \_\_\_\_\_

4- autres endroits. Lesquels? \_\_\_\_\_

4. Lorsque tu écris des lettres à la main en dehors des cours ou des devoirs,  
fais-tu attention particulièrement : (Coche les cases appropriées)

	<i>Très</i>	<i>Assez</i>	<i>Un peu</i>	<i>Pas du tout</i>
1. à l'orthographe				
2. à la grammaire				
3. à la ponctuation				
4. aux registres de langue				
5. aux types de textes				
6. à la présentation				

8. Écris-tu souvent **des lettres sur l'ordinateur en dehors des cours ou des devoirs**? (*Pas de courriels, des lettres que tu peux imprimer et remettre à mains propres ou envoyer par la poste*) Oui \_\_\_\_\_ Non \_\_\_\_\_ Si oui :

1. 1. Quelle est la fréquence de ces lettres ? : par semaine: \_\_\_\_\_ par mois \_\_\_\_\_ par année : \_\_\_\_\_

1. 2. Lorsque tu écris ces lettres, combien de temps cela te prend-il en moyenne? \_\_\_\_\_ minutes \_\_\_\_\_ heures.

1. 3. Quelle est la longueur moyenne de ces lettres ou messages? \_\_\_\_\_ lignes.

2. 1. À qui sont-elles destinées? Amis \_\_\_\_\_ Parents \_\_\_\_\_ Élèves \_\_\_\_\_ Professeurs \_\_\_\_\_ Autres(préciser) \_\_\_\_\_

2. 2. Sur quoi portait ta dernière lettre écrite sur l'ordinateur? \_\_\_\_\_

2. 3. Dans quel but? \_\_\_\_\_

3. Cela se passe :

1- le plus souvent sur un ordinateur de l'école? Oui \_\_\_\_\_ Non \_\_\_\_\_

2- le plus souvent sur un ordinateur à la maison? Oui \_\_\_\_\_ Non \_\_\_\_\_

3- aussi souvent à l'école qu'à la maison ? \_\_\_\_\_

4- autres endroits, lesquels? \_\_\_\_\_

4. Lorsque tu écris des lettres sur ordinateur en dehors des cours, fais-tu attention particulièrement: (Coche les cases appropriées)

	<i>Très</i>	<i>Assez</i>	<i>Un peu</i>	<i>Pas du tout attention</i>
1. à l'orthographe				
2. à la grammaire				
3. à la ponctuation				
4. aux registres de langue				
5. aux types de textes				
6. à la présentation				

5. Utilises-tu un correcteur d'orthographe intégré?

- A. Toujours \_\_\_\_\_
- B. Souvent \_\_\_\_\_
- C. Parfois \_\_\_\_\_
- D. Jamais \_\_\_\_\_

**\* Questions sur tes lettres dans Internet en dehors des cours ou des devoirs.**

9. Écris-tu **des courriels dans Internet en dehors des cours** ou des devoirs? Oui \_\_\_\_\_ Non \_\_\_\_\_ Si oui :

1. 1. Quelle est la fréquence de ces courriels?: par semaine : \_\_\_\_\_ par mois \_\_\_\_\_ par année \_\_\_\_\_

1. 2. Lorsque tu écris ces courriels, combien de temps cela te prend-il en moyenne? \_\_\_\_\_ minutes \_\_\_\_\_ heures.

1. 3. Quelle est la longueur moyenne de ces courriels que tu écris \_\_\_\_\_ lignes.

2. 1. À qui sont-ils destinés Amis \_\_\_\_\_ Parents \_\_\_\_\_ Élèves \_\_\_\_\_ Professeurs \_\_\_\_\_ Autres (préciser) \_\_\_\_\_

2. 2. Sur quoi portait ton dernier courriel ? \_\_\_\_\_

2. 3. Dans quel but? \_\_\_\_\_

3. Cela se passe :

1- le plus souvent à l'école? Oui \_\_\_\_\_ Non \_\_\_\_\_

2- le plus souvent à la maison? Oui \_\_\_\_\_ Non \_\_\_\_\_

3- aussi souvent à l'école qu'à la maison? \_\_\_\_\_

4- autres endroits, lesquels? \_\_\_\_\_



4. Lorsque tu écris ces courriels en dehors des cours, fais-tu attention particulièrement : (coche les cases appropriées)

	<i>Très</i>	<i>Assez</i>	<i>Un peu</i>	<i>Pas du tout</i>
1. à l'orthographe				
2. à la grammaire				
3. à la ponctuation				
4. aux registres de langue				
5. aux types de textes				
6. à la présentation				

5. Utilises-tu un correcteur d'orthographe intégré?

A. Toujours \_\_\_\_\_  
 B. Souvent \_\_\_\_\_  
 C. Parfois \_\_\_\_\_  
 D. Jamais \_\_\_\_\_

10. Participes-tu à **des clavardages en dehors des cours ou des devoirs**? Oui \_\_\_\_\_ Non \_\_\_\_\_ Si oui :

1. 1. Quelle est la fréquence de ces clavardages?: par semaine : \_\_\_\_\_ par mois \_\_\_\_\_ par année \_\_\_\_\_

1. 2. Lorsque tu te mets à clavarder, combien de temps cela te prend-il en moyenne? \_\_\_\_\_ minutes \_\_\_\_\_ heures

1. 3. Quelle est la longueur moyenne de chaque intervention que tu écris? \_\_\_\_\_ lignes.

2. 1. Avec qui as-tu participé au clavardage la dernière fois?

Amis \_\_\_\_\_ Parents \_\_\_\_\_ Élèves \_\_\_\_\_ Professeurs \_\_\_\_\_

Autres (préciser) \_\_\_\_\_

2. 2. Sur quoi portait ton dernier clavardage? \_\_\_\_\_

2. 3. Dans quel but? \_\_\_\_\_

3. Cela se passe :

1-le plus souvent à l'école? Oui \_\_\_\_\_ Non \_\_\_\_\_

2- le plus souvent à la maison? Oui \_\_\_\_\_ Non \_\_\_\_\_

3- aussi souvent à l'école qu'à la maison? \_\_\_\_\_

4- autres endroits, lesquels? \_\_\_\_\_

4. Lorsque tu écris tes messages en clavardant, fais-tu attention particulièrement : (Coche les cases appropriées)

	<i>Très</i>	<i>Assez</i>	<i>Un peu</i>	<i>Pas du tout</i>
1. à l'orthographe				
2. à la grammaire				
3. à la ponctuation				
4. aux registres de langue				
5. aux types de textes				
6. à la présentation				

5. Utilises-tu un correcteur d'orthographe intégré?

A. Toujours \_\_\_\_\_

B. Souvent \_\_\_\_\_

C. Parfois \_\_\_\_\_

D. Jamais \_\_\_\_\_

11. Participes-tu à **des blogues en dehors des cours ou des devoirs**?

Oui \_\_\_\_\_ Non \_\_\_\_\_ Si oui :

1. 1. Quelle est la fréquence de ces blogues?: par semaine : \_\_\_\_\_ par  
mois \_\_\_\_\_ par année \_\_\_\_\_

1. 2. Lorsque tu te branches sur un blogue, combien de temps cela te prend-il  
en moyenne? \_\_\_\_\_ minutes \_\_\_\_\_ heures.

1. 3. Quelle est la longueur moyenne de chaque intervention que tu  
écrits? \_\_\_\_\_ lignes.

2. 1. Sur quoi portait ton dernier blogue? \_\_\_\_\_

2. 2. Avec qui as-tu participé? Amis \_\_\_ Parents \_\_\_ Élèves \_\_\_ Professeurs \_\_\_  
Autres(préciser) \_\_\_\_\_

2. 3. Dans quel but? \_\_\_\_\_

3. Cela se passe le plus souvent:

1- sur un ordinateur de l'école? Oui \_\_\_\_\_ Non \_\_\_\_\_

2- sur un ordinateur à la maison? Oui \_\_\_\_\_ Non \_\_\_\_\_

3- autant l'un que l'autre \_\_\_\_\_

4- autres endroits, préciser \_\_\_\_\_

4. Lorsque tu écris tu intviens dans les blogues, fais-tu attention particulièrement : (Coche les cases appropriées)

	<i>Très</i>	<i>Assez</i>	<i>Un peu</i>	<i>Pas du tout</i>
1. à l'orthographe				
2. à la grammaire				
3. à la ponctuation				
4. aux registres de langue				
5. aux types de textes				
6. à la présentation				

5. Utilises-tu un correcteur d'orthographe intégré?

A. Toujours \_\_\_\_\_

B. Souvent \_\_\_\_\_

C. Parfois \_\_\_\_\_

D. Jamais \_\_\_\_\_

12. Participes-tu **aux forums de discussions en dehors des cours ou des devoirs**? Oui \_\_\_\_\_ Non \_\_\_\_\_ Si oui :

1. 1. Quelle est la fréquence de ces forums?: par semaine : \_\_\_\_\_ par mois \_\_\_\_\_ par année \_\_\_\_\_

1. 2. Lorsque tu participes à un forum, combien de temps cela te prend-il en moyenne? \_\_\_\_\_ minutes \_\_\_\_\_ heures.

1. 3. Quelle est la longueur moyenne de chaque intervention que tu écris? \_\_\_\_\_ lignes

2. 1. Avec qui as-tu participé?

Amis \_\_\_\_\_ Parents \_\_\_\_\_ Élèves \_\_\_\_\_ Professeurs \_\_\_\_\_

Autres (préciser) \_\_\_\_\_

2. 2. Sur quoi portait ton dernier forum? \_\_\_\_\_

2. 3. Dans quel but? \_\_\_\_\_

3. Cela se passe :

1- le plus souvent sur un ordinateur de l'école? Oui \_\_\_\_\_ Non \_\_\_\_\_

2- le plus souvent sur un ordinateur à la maison? Oui \_\_\_\_\_ Non \_\_\_\_\_

3- autant l'un que l'autre à l'école qu'à la maison? \_\_\_\_\_

4- autres endroits Lesquels? \_\_\_\_\_

4. Fais-tu attention dans tes **forums en dehors des cours**, particulièrement :  
(Coche les cases appropriées)

	<i>Très</i>	<i>Assez</i>	<i>Un peu</i>	<i>Pas du tout</i>
1. à l'orthographe				
2. à la grammaire				
3. à la ponctuation				
4. aux registres de langue				
5. aux types de textes				
à la présentation				

5. Utilises-tu un correcteur d'orthographe intégré?

- A. Toujours \_\_\_\_\_
- B. Souvent \_\_\_\_\_
- C. Parfois \_\_\_\_\_
- D. Jamais \_\_\_\_\_

*\* Question sur tes lieux d'écriture de lettres.*

13. Quels sont **tes endroits favoris** pour écrire des lettres **en dehors de l'école**?

1. À la main \_\_\_\_\_

Pourquoi? \_\_\_\_\_

2. Dans Internet \_\_\_\_\_

Pourquoi? \_\_\_\_\_

## II. Questions sur les perceptions.

*\* Dans les questions suivantes, dis ce que tu penses de la lettre à l'école et en dehors de l'école.*

### A. La perception de la lettre à l'école.

*\* Question sur la conception et les jugements de valeur.*

14. Trouves-tu normal qu'on t'apprenne à **écrire des lettres en classe ou en devoir**? (Coche la réponse appropriée)

- a. Très normal \_\_\_\_\_
- b. Normal \_\_\_\_\_
- c. Un peu normal \_\_\_\_\_
- d. Pas normal \_\_\_\_\_

15. Penses-tu qu'on devrait te faire écrire **des lettres sur papier, sur ordinateur ou dans Internet en classe**? (Coche la case appropriée)

	Très souvent	Souvent	Pas souvent	Pas du tout
Sur papier				
Sur ordinateur				
Dans Internet				

16. 1. Quelles sortes de lettres penses-tu qu'on devrait te faire écrire **en classe sur papier, sur ordinateur ou dans Internet** ? (Coche les cases appropriées)

Lettres	d'affaire	d'amitié ou d'amour	de présenta- tion	d'opinion	de réclama- tion	Lettre ouverte
Sur papier						
Sur ordinateur						
Dans Internet						

## 16. 2. Autres sortes de lettres :

Sur papier \_\_\_\_\_

Sur ordinateur \_\_\_\_\_

Dans Internet \_\_\_\_\_

## 17. Quand on te parle d'écrire une lettre dans un cours ou comme devoir, à quoi penses-tu? (Tu peux cocher plusieurs réponses)

a. aux types de textes \_\_\_\_\_

b. aux sortes de lettres \_\_\_\_\_

c. au sujet (objet) de la lettre \_\_\_\_\_

d. aux fautes à éviter \_\_\_\_\_

e. à la présentation \_\_\_\_\_

f. au destinataire \_\_\_\_\_

\* Autre réponses \_\_\_\_\_

## 18. Aimes-tu écrire des lettres en classe ou en devoir?

(Coches les cases appropriées)

	Sur papier	Sur ordinateur	Dans Internet
A. Beaucoup			
B. Un peu			
C. Très peu			
D. Pas du tout			

19. 1. Qu'est-ce que **tu aimes** quand tu écris des lettres sur papier en classe ?

\_\_\_\_\_

2. Qu'est-ce que **tu aimes** quand tu écris des lettres sur ordinateur en classe ?

\_\_\_\_\_

3. Qu'est-ce que **tu aimes** quand tu écris des lettres dans Internet en classe ?

\_\_\_\_\_

4. Qu'est-ce que **tu aimes** quand tu écris des **lettres sur papier en dehors des cours mais à l'école** ? \_\_\_\_\_

5. Qu'est-ce que **tu aimes** quand tu écris des **lettres sur ordinateur en dehors des cours mais à l'école** ? \_\_\_\_\_

6. Qu'est-ce que **tu aimes** quand tu écris des **lettres dans Internet en dehors des cours mais à l'école** ? \_\_\_\_\_

Q.20. 1. Qu'est-ce que **tu détestes** quand tu écris des **lettres sur papier en classe** ? \_\_\_\_\_

2. Qu'est-ce que **tu détestes** quand tu écris des **lettres sur ordinateur en classe** ? \_\_\_\_\_

3. Qu'est-ce que **tu détestes** quand tu écris des **lettres dans Internet en classe** ? \_\_\_\_\_

4. Qu'est-ce que **tu détestes** quand tu écris des **lettres sur papier en dehors des cours mais à l'école** ? \_\_\_\_\_

5. Qu'est-ce que **tu détestes** quand tu écris des **lettres sur ordinateur en dehors des cours mais à l'école** ? \_\_\_\_\_

6. Qu'est-ce que **tu détestes** quand tu écris des **lettres dans Internet en dehors des cours mais à l'école** ? \_\_\_\_\_

*\* Question sur les règles.*

Q. 21. Est-ce que **l'orthographe et la grammaire** occupent une place importante dans tes lettres que tu écris en classe ? (Coche la réponse appropriée)

- A. Très importante \_\_\_\_\_
- B. Importante \_\_\_\_\_
- C. Peu importante \_\_\_\_\_
- D. Pas du tout important \_\_\_\_\_

Q. 22. Penses-tu qu'après avoir écrit une lettre, il est nécessaire de **se relire, sur papier ou à l'ordinateur** ? (Coche la réponse appropriée)

- A. Toujours nécessaire \_\_\_\_\_
- B. Souvent nécessaire \_\_\_\_\_
- C. Parfois nécessaire \_\_\_\_\_
- D. Jamais nécessaire \_\_\_\_\_



## B. La perception de la lettre en dehors des cours et des devoirs.

### \* Questions sur la conception, les jugements de valeur et le rôle de la lettre.

23. L'utilisation de la lettre est-elle fréquente dans ton **milieu de vie familial** ?

- A. Très fréquente \_\_\_\_\_
- B. Fréquente \_\_\_\_\_
- C. Peu fréquente \_\_\_\_\_
- D. Pas fréquente \_\_\_\_\_

24. Est-ce nécessaire de savoir écrire des lettres **dans la vie** ?

- A. Très nécessaire \_\_\_\_\_
- B. Nécessaire \_\_\_\_\_
- C. Peu nécessaire \_\_\_\_\_
- D. Pas du tout nécessaire \_\_\_\_\_

25. Penses-tu qu'on devrait t'encourager à **écrire des lettres en dehors des cours et des devoirs** ? OUI \_\_\_\_\_ NON \_\_\_\_\_ (Coche une réponse)

26. À quoi servent tes lettres écrites en dehors des cours et des devoirs ? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

27. Aimes-tu écrire des lettres **en dehors des cours et des devoirs** ?

(Coche les cases appropriées)

	Sur papier	Sur ordinateur	Dans Internet
A. Beaucoup			
B. Un peu			
C. Très peu			
D. Pas du tout			

Q.28. 1. Qu'est-ce que **tu aimes** quand tu écris des **lettres sur papier, librement, en dehors des cours ou des devoirs** ? \_\_\_\_\_

2. Qu'est-ce que **tu aimes** quand tu écris des **lettres sur ordinateur, librement, en dehors des cours ou des devoirs** ? \_\_\_\_\_

3. Qu'est-ce que **tu aimes** quand tu écris des lettres **dans Internet, librement, en dehors des cours ou des devoirs** ? \_\_\_\_\_

Q.29. 1. Qu'est-ce que **tu détestes** quand tu écris des **lettres sur papier, librement, en dehors des cours ou des devoirs** ? \_\_\_\_\_

2. Qu'est-ce que **tu détestes** quand tu écris des **lettres sur ordinateur, librement, en dehors des cours ou des devoirs** ? \_\_\_\_\_

3. Qu'est-ce que **tu détestes** quand tu écris des lettres **dans Internet, librement, en dehors des cours ou des devoirs** ? \_\_\_\_\_

30. Quelles **sortes de lettres** aimes-tu écrire **en dehors des cours** ? \_\_\_\_\_

31. **Qui peut lire** tes lettres écrites **en dehors des cours** ? \_\_\_\_\_

32. **Qui ne doit pas lire** tes lettres écrites **en dehors des cours** ? \_\_\_\_\_

*\* Question sur les règles..*

33. Fais-tu attention à **l'orthographe, à la grammaire, à la ponctuation, aux registre de langue et à la présentation** quand tu écris tes lettres sur papier, sur ordinateur ou dans Internet **en dehors des cours** ?

(Coche les cases appropriées)

	Très attention	Assez attention	Un peu attention	Pas attention
Sur papier				
Sur ordinateur				
Dans Internet				

*\* Question relative à la préférence entre la lettre classique et la lettre électronique.*

34. Quelle est **ta préférence** entre **la lettre sur papier et la lettre électronique** quand tu écris en **dehors des cours ou des devoirs** ?

(Coche une réponse et justifie ton choix)

A. Lettre sur papier \_\_\_\_\_

B. Lettre électronique \_\_\_\_\_

C. Pourquoi \_\_\_\_\_

*\* Questions sur ton identité.*

35. 1. Es-tu un garçon ou une fille? \_\_\_\_\_
2. En quelle année du secondaire es-tu? \_\_\_\_\_
3. Quel est ton âge? \_\_\_\_\_
4. Quelle est ta date de naissance? Jour \_\_\_\_\_ mois \_\_\_\_\_ année \_\_\_\_\_
5. Quelle est la langue ou les langues que tu parles à la maison? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
6. As-tu l'Internet à la maison ? \_\_\_\_\_

**Je te remercie de ta collaboration !**

## APPENDICE B

### LE QUESTIONNAIRE ET LA DISTRIBUTION DES RÉPONSES

#### I. Questions sur les pratiques

##### A. Les pratiques de la lettre à l'école

##### Q.1. Écris-tu des lettres à la main en classe ou comme devoir pour un cours?

###### Résultats

Réponses	Nb élèves	Pourcentage
Non	43	53,09
Oui	38	46,91
Totaux	81	100

1. 1.1. Quelle est la fréquence de ces lettres? Par mois, par étape, par année ?

1. 1.2. Lorsque tu écris ces lettres, combien de temps cela te prend-il en moyenne?

1. 1.3. Quelle est la longueur moyenne de ces lettres ou messages que tu écris?

###### Résultats

Libellé	Nb élèves	Moyenne	Écart-type	Minimum	Maximum
Fréquence annuelle	35	17,6	19,7	4,0	100,0
Temps en minutes	34	57,1	46,1	5,0	180,0
Longueur en ligne	35	29,5	18,7	5,0	100,0

## 1. 2. 1. Sur quoi portait ta dernière lettre écrite sur papier?

## Résultats.

catégories	personnel	scolaire	autres	non-réponses	Total/38
Nombre élèves	18	10	2	8	38
Pourcentage	47,36	26,32	5,26	21,05	100

## 1. 2. 2. À qui était-elle destinée?

## Résultats

Destinataires	amis	professeurs	élèves	non-réponses	Total/38
Nombre élèves	18	10	1	9	38
Pourcentage	47,37	26,32	2,63	23,68	100

## 1. 2. 3. Dans quel but?

## Résultats

catégories	informer	opinion	réfléchir	s'informer	autres	non-réponses	Total /38
Nb élèves	10	8	2	4	6	8	38
Pourcentage	26,31	23,68	5,26	10,52	15,78	18,42	100

1.3. Lorsque tu écris une lettre à la main à l'école, fais-tu attention à l'orthographe, à la grammaire, à la ponctuation, aux registres de langue, aux types de texte et à la présentation?

#### Résultats

Attention	Pas	Peu attention	Assez attention	Très attention	Non-réponses	Total %	Nb élèves
Orthographe	2,63	5,26	31,58	13,16	47,37	100	38
Grammaire	2,63	10,53	31,58	7,89	47,37	100	38
ponctuation	5,26	7,89	21,05	18,42	47,37	100	38
Regist lang	2,63	13,16	21,05	10,53	47,37	100	38
Type texte	7,89	13,16	21,05	10,53	47,37	100	38
Présentation	-----	10,53	13,16	28,95	47,37	100	38

## 2. Écris-tu des lettres sur ordinateur en classe ou en devoir?

*(lettres que tu peux imprimer et remettre en mains propres ou envoyer par la poste)*

### Résultats

Réponses	Nb élèves	Pourcentage
Non	49	60,49
Oui	32	39,51
Totaux	81	100

2. 1. 1. Quelle est la fréquence de ces lettres par mois, par étape scolaire ou par années?
2. 1. 2. Lorsque tu écris ces lettres, combien de temps cela te prend-il en moyenne?
2. 1. 3. Quelle est la longueur moyenne de ces lettres ou messages que tu écris?

### Résultats

Libellé	Nb élèves	Moyenne	Écart-type	Minimum	Maximum
Fréquence annuelle	30	12,32	14,3	1,0	60,0
Temps en minutes	31	64,5	54,0	10,0	240,0
Longueur en ligne	30	38,9	52,9	2,0	300,0

## 1. 2. 1. Sur quoi portait ta dernière lettre écrite sur ordinateur?

Résultats.

catégories	personnel	scolaire	non-réponses	Total/32
Nb élèves	16	9	7	32
Pourcentage	50,00	28,12	21,88	100

## 2. 2. 2. À qui était-elle destinée?

Résultats

Destinataires	amis	professeur	parents	non-réponses	Total/32
Nb élèves	17	13	1	1	32
Pourcentage	53,13	40,63	3,13	3,13	100

## 2. 2. 3. Dans quel but?

Résultats

catégories	informer	opinion	s'informer	autres	non-réponses	Total /32
Nb élèves	13	3	1	8	7	32
Pourcentage	40,63	9,38	3,13	25	21,87	100



2.3. Lorsque tu écris une lettre sur ordinateur à l'école, fais-tu attention à l'orthographe, à la grammaire, à la ponctuation, aux registres de langue, aux types de texte et à la présentation?

#### Résultats

Attention	Pas	Peu attention	Assez attention	Très attention	Non-réponses	Total %	Nb élèves
Orthographe	9,38	21,88	25,00	40,63	3,13	100	32
Grammaire	15,63	25,00	31,25	25,00	3,13	100	32
ponctuation	9,38	21,88	25,00	37,50	6,25	100	32
Regist lang	15,63	28,13	25,00	28,13	3,13	100	32
Type texte	25,00	15,63	31,25	25,00	3,13	100	32
Présentation	9,38	18,75	31,25	37,50	3,13	100	32

2. 4. Utilises-tu un correcteur d'orthographe intégré?

#### Résultats

Fréquence	jamais	parfois	souvent	toujours	non-rép	Total/32
Nb élèves	1	7	6	16	2	32
Pourcentage	3,13	21,88	18,75	50	6,25	100

\* *Questions sur les lettres dans Internet.*

**Q. 3. Utilises-tu l'ordinateur et l'Internet pour écrire des courriels en classe ou en devoir?**

Résultats		
Réponses	Nb élèves	Pourcentage
Non	52	64,20
Oui	29	35,80
Totaux	81	100

3. 1. 1. Quelle est la fréquence de ces courriels par mois, par étape scolaire ou par année?
3. 1. 2. Lorsque tu écris ces courriels, combien de temps cela te prend-il en moyenne?
3. 1. 3. Quelle est la longueur moyenne de ces lettres que tu écris?

Résultats					
Libellé	Nb élèves	Moyenne	Écart-type	Minimum	Maximum
Fréquence annuelle	27	13,3	12,6	4,0	60,0
Temps en minutes	28	27,9	24,1	2,0	120,0
Longueur en ligne	26	19,2	12,2	2,0	50,0

## 3. 2. 1. Sur quoi portait ton dernier courriel écrit en classe ou en devoir?

## Résultats.

catégories	personnel	scolaire	non-réponses	Total/29
Nombre élèves	17	6	6	29
Pourcentage	58,62	20,68	20,68	100

## 3. 2. 2. À qui était-il destiné?

## Résultats

Destinataires	amis	professeur	Parents	élèves	non-réponses	Total/29
Nb élèves	19	2	3	3	2	29
Pourcentage	65,52	6,90	10,35	10,35	6,90	100

## 3. 2. 3. Dans quel but?

## Résultats

catégories	informer	opinion	s'informer	autres	non-réponses	Total /29
Nb élèves	8	2	7	5	7	29
Pourcentage	27,59	6,90	24,13	17,24	24,13	100

3. 3. Lorsque tu écris des courriels à l'école, fais-tu attention à l'orthographe, à la grammaire, à la ponctuation, aux registres de langue, aux types de texte et à la présentation?

#### Résultats

Attention	Pas	Peu attention	Assez attention	Très attention	Total %	Nb élèves
Orthographe	24,14	20,69	27,59	27,59	100	29
Grammaire	24,14	37,93	27,59	10,34	100	29
ponctuation	24,14	27,59	31,03	17,24	100	29
Regist. lang.	41,38	24,14	24,14	10,34	100	29
Type texte	41,38	24,14	24,14	10,34	100	29
Présentation	41,38	24,14	24,14	10,34	100	29

3. 4. Utilises-tu un correcteur d'orthographe intégré?

#### Résultats

Fréquence	jamais	parfois	souvent	toujours	Total/29
Nb élèves	10	6	2	11	29
Pourcentage	34,48	20,69	6,90	37,93	100

**Q. 4. Participes-tu au clavardage ou *chat* en classe ou en devoir?**

Résultats

Réponses	Nb élèves	Pourcentage
Non-réponse	1	1,23
Non	57	70,37
Oui	23	28,40
Totaux	81	100

4. 1. 1. Quelle est la fréquence de ces clavardages par mois, par étape scolaire ou par année?
4. 1. 2. Lorsque tu te mets à clavarder, combien de temps cela te prend-il en moyenne?
4. 1. 3. Quelle est la longueur moyenne de chaque intervention que tu écris?

Résultats

Libellé	Nb élèves	Moyenne	Écart-type	Minimum	Maximum
Fréquence annuelle	20	38,8	61,9	4,0	200,0
Temps en minutes	22	74,2	80,5	5,0	360,0
Longueur en ligne	20	10,7	19,7	2,0	70,0

4. 2. 1. Sur quoi portait ton dernier *chat* en classe ou en devoir?

## Résultats

catégories	personnel	scolaire	autres	non-réponses	Total/23
Nombre élèves	9	6	1	7	23
Pourcentage	39,13	26,08	4,34	30,43	100

## 4. 2. 2. À qui était-il destiné?

## Résultats

Destinataires	amis	élèves	Total/23
Nb élèves	19	4	23
Pourcentage	82,61	17,40	100

## 4. 2. 3. Dans quel but?

## Résultats

catégories	informer	s'informer	autres	non-réponses	Total /23
Nb élèves	3	5	8	7	23
Pourcentage	13,04	21,73	34,78	30,43	100

4.3. Lorsque tu écris des courriels à l'école, fais-tu attention à l'orthographe, à la grammaire, à la ponctuation, aux registres de langue, aux types de texte et à la présentation?

#### Résultats

Attention	Pas	Peu attention	Assez attention	Très attention	Total %	Nb élèves
Orthographe	43,48	30,43	17,39	8,70	100	23
Grammaire	47,83	26,09	21,74	4,35	100	23
ponctuation	47,83	26,09	17,39	8,70	100	23
Regist lang	39,13	34,78	26,09	-----	100	23
Type texte	60,87	26,09	8,70	4,35	100	23
Présentation	39,13	30,43	17,39	13,04	100	23

4. 4. Utilises-tu un correcteur d'orthographe intégré dans tes clavardages?

#### Résultats

Fréquence	jamais	parfois	souvent	toujours	non-rép	Total/23
Nb élèves	12	5	1	5	2	23
Pourcentage	52,17	21,74	4,35	21,74	6,25	100

### 5. Participes-tu à des blogues en classe ou en devoir?

Résultats		
Réponses	Nombre élèves	Pourcentage
Non	72	88,89
Oui	9	11,11
Totaux	81	100

5. 1. 1. Quelle est la fréquence de ces blogues par mois, par étape scolaire ou par année?
5. 1. 2. Lorsque tu te branches à un blogue, combien de temps cela te prend-il en moyenne?
5. 1. 3. Quelle est la longueur moyenne de chaque intervention que tu écris?

Résultats : *aucun élève n'a répondu à ces questions parmi les neuf qui disent bloguer..*

### 5. 2. 1. Sur quoi portait ton dernier blogue écrit en classe ou en devoir?

Résultats.					
catégories	personnel	scolaire	autres	Non-réponses	Total/9
Nb élèves	5	1	1	2	9
Pourcentage	55,55	11,11	11,11	22,22	100



## 5. 2. 2. À qui était-il destiné?

## Résultats

Destinataires	amis	professeur	élèves	Total/9
Nb élèves	7	1	1	9
Pourcentage	77,78	11,11	11,11	100

## 5. 2. 3. Quel était son but?

## Résultats

catégories	informer	opinion	s'informer	autres	non-réponses	Total /9
Nb élèves	1		2	4	2	9
Pourcentage	11,11		22,22	44,44	22,22	100

## 5.3. Lorsque tu écris des blogues à l'école, fais-tu attention à l'orthographe, à la grammaire, à la ponctuation, aux registres de langue, aux types de texte et à la présentation?

## Résultats

Attention	Pas	Peu attention	Assez attention	Très attention	Total %	Nb élèves
Orthographe	33,33	44,44	11,11	11,11	100	9
Grammaire	44,44	33,33	11,11	11,11	100	9
ponctuation	33,33	33,33	22,22	11,11	100	9
Regist lang	22,22	44,44	22,22	11,11	100	9
Type texte	55,56	33,33	—	11,11	100	9
Présentation	44,44	33,33	11,11	11,11	100	9

#### 5. 4. Utilises-tu un correcteur d'orthographe?

##### Résultats

Fréquence	jamais	parfois	souvent	toujours	Total/9
Nb élèves	6	1	—	2	9
Pourcentage	66,67	11,11	—	22,22	100

#### Q. 6. Participes-tu aux forums de discussions en classe ou en devoir?

##### Résultats

Réponses	Nombre élèves	Pourcentage
Non	70	86,42
Oui	11	13,58
Totaux	81	100

6. 1. 1. Quelle est la fréquence de ces forums par mois, par étape scolaire ou par année?

6. 1. 2. Lorsque tu participes à un forum, combien de temps cela te prend-il moyenne?

6. 1. 3. Quelle est la longueur moyenne de chaque intervention que tu écris?

##### Résultats.

Libellé	Nb élèves	Moyenne	Écart-type	Minimum	Maximum
Fréquence annuelle	10	17,3	18,5	4,0	60,0
Temps en minutes	10	33,7	23,8	7,0	60,0
Longueur en ligne	9	9,4	5,3	4,0	20,0

## 6. 2. 1. Sur quoi portait ton dernier forum en classe ou en devoir?

## Résultats.

catégories	personnel	scolaire	autres	Non-réponses	Total/11
Nb élèves	7	2	1	1	11
Pourcentage	63,63	18,18	9,09	9,09	100

## 6. 2. 2. Avec qui as-tu participé à ce forum?

## Résultats

Destinataires	amis	professeur	élèves	membre	Total/11
Nb élèves	8	1	1	1	11
Pourcentage	72,73	9,09	9,09	9,09	100

## 6. 2. 3. Dans quel but?

## Résultats

catégories	informer	opinion	s'informer	autres	Non-réponses	Total /11
Nb élèves	4	1	3	2	1	11
Pourcentage	36,36	9,09	27,27	18,18	9,09	100

6.3. Lorsque tu participes à des forums à l'école, fais-tu attention à l'orthographe à la grammaire, à la ponctuation, aux registres de langue, aux types de texte et à la présentation?

#### Résultats

Attention	Pas	Peu attention	Assez attention	Très attention	Non-réponses	Total %	Nb élèves
Orthographe	22,27	27,27	27,27	18,18	—	100	11
Grammaire	27,27	18,18	36,36	18,18	—	100	11
ponctuation	36,36	27,27	18,18	18,18	—	100	11
Regist. lang	27,27	—	54,55	18,18	—	100	11
Type texte	36,36	18,18	18,18	18,18	9,09	100	11
Présentation	36,36	18,18	27,27	18,18	—	100	11

6. 4. Utilises-tu un correcteur d'orthographe intégré ?

#### Résultats

Fréquence	jamais	parfois	souvent	toujours	non-rép	Total/11
Nb élèves	2	5	—	2	2	11
Pourcentage	18,18	45,45	—	18,18	18,18	100

## B. Les pratiques de la lettre librement écrite en dehors des cours et des devoirs

\* *Questions sur tes habitudes, le sujet et les règles.*

### Q. 7. Écris-tu des lettres à la main en dehors des cours et des devoirs?

Résultats		
Réponses	Nb élèves	Pourcentage
Non	49	60,49
Oui	32	39,51
Totaux	81	100

7. 1. 1. Quelle est la fréquence de ces lettres par semaine, par mois ou par année?

7. 1. 2. Lorsque tu écris ces lettres, combien de temps cela te prend-il en moyenne?

7. 1. 3. Quelle est la longueur moyenne de ces lettres?

#### Résultats

Libellé	Nb élèves	Moyenne	Écart-type	Minimum	Maximum
Fréquence annuelle	32	55,0	58,8	2,0	288,0
Temps en minutes	32	36,6	26,7	15,0	120,0
Longueur en ligne	31	26,8	15,5	10,0	60,0

7. 2. 1. Sur quoi portait ta dernière lettre écrite en dehors de la classe ou en devoir?

Résultats.

catégories	personnel	scolaire	autres	non-réponses	Total/32
Nb élèves	17	1	4	10	32
Pourcentage	53,12	3,13	12,50	31,25	100

7. 2. 2. a. À qui était-elle destinée?

Résultats

Destinataires	amis	professeur	parent	élèves	non-réponses	Total/32
Nb élèves	24	1	2	3	2	32
Pourcentage	75	3,13	9,39	6,26	6,26	100

7. 2. 2. b. Autres destinataires?

Résultats

Autres destinataires	cousin	famille	autres	non-réponses	Total/32
Nb élèves	2	1	1	28	32
Pourcentage	6,26	3,13	3,13	87,50	100

## 7. 2. 3. Dans quel but?

## Résultats

catégories	informer	opinion	s'informer	autres	non-réponses	Total /32
Nb élèves	6	3	4	8	11	32
Pourcentage	18,75	9,37	12,51	25	34,37	100

## 7. 3. 1. Cela se passe le plus souvent à la maison?

## Résultats

A la maison	Non	Oui	non-réponses	Total/32
Nb élèves	5	23	4	32
Pourcentage	15,63	71,88	12,51	100

## 7. 3. 2. Autres endroits?

## Résultats

Autres endroits	Biblio. école	Biblio. amis	cybercafé	école	Non-réponses	Total/32
Nb élèves	1	1	2	5	23	32
Pourcentage	3,13	3,13	6,26	15,63	71,88	100

7.4. Lorsque tu écris des lettres en dehors de l'école, fais-tu attention à l'orthographe, à la grammaire, à la ponctuation, aux registres de langue, aux types de texte et à la présentation?

#### Résultats

Attention	Pas	Peu attention	Assez attention	Très attention	Non- réponses	Total %	Nb élèves
Orthographe	15,63	31,25	28,13	21,88	3,13	100	32
Grammaire	21,88	34,38	18,75	21,88	3,13	100	32
Ponctuation	15,63	21,88	37,50	18,75	6,25	100	32
Regist lang	28,13	34,38	21,88	9,38	6,25	100	32
Types texte	7,89	31,25	21,88	12,50	6,25	100	32
Présentation	12,50	18,75	28,13	37,50	3,13	100	32



**Q. 8. Écris-tu souvent des lettres sur ordinateur en dehors des cours et des devoirs?** (*Pas des courriels, des lettres que tu peux imprimer et remettre à mains propres ou envoyer par la poste.*)

#### Résultats

Réponses	Nb élèves	Pourcentage
Non	55	67,90
Oui	26	32,10
Totaux	81	100

8. 1. 1. Quelle est la fréquence de ces lettres par semaine, par mois ou par année?  
 8. 1. 2. Lorsque tu écris ces lettres, combien de temps cela te prend-il en moyenne?  
 8. 1. 3. Quelle est la longueur moyenne de ces lettres?

#### Résultats

Libellé	Nb élèves	Moyenne	Écart-type	Minimum	Maximum
Fréquence annuelle	24	32,7	40,1	1,0	200,0
Temps en minutes	24	46,5	38,1	10,0	120,0
Longueur en ligne	24	23,8	15,9	2,0	50,0

8. 2. 1. Sur quoi portait ta dernière lettre écrite en dehors de la classe ou en devoir?

Résultats.

catégories	personnel	scolaire	Non-réponses	Total/26
Nb élèves	17	2	7	26
Pourcentage	65,38	7,69	26,92	100

8. 2. 2. a. À qui était-elle destinée?

Résultats

Destinataires	amis	parents	élèves	non-réponses	Total/26
Nb élèves	20	3	2	1	26
Pourcentage	76,92	11,45	7,60	3,85	100

8. 2. 2. b. Autres destinataires?

Résultats

Autres destinataires	organisme	non-réponses	Total/26
Nb élèves	1	25	26
Pourcentage	3,85	96,15	100

## 8. 2. 3. Dans quel but?

## Résultats

catégories	informer	opinion	s'informer	autres	non-réponses	Total /26
Nb élèves	8	2	2	7	7	26
Pourcentage	30,76	7,69	7,69	26,92	26,92	100

## 8. 3. 1. Cela se passe le plus souvent à la maison?

## Résultats

À la maison	Non	Oui	Total/26
Nb élèves	0	26	26
Pourcentage	0	26	100

## 8. 3. 2. Autres endroits?

## Résultats

Autres endroits	Non-réponses	Total/26
Nb élèves	26	26
Pourcentage	100	100

8.4. Lorsque tu écris des lettres en dehors de l'école, fais-tu attention à l'orthographe, à la grammaire, à la ponctuation, aux registres de langue, aux types de texte et à la présentation?

Résultats

Attention	Pas	Peu attention	Assez attention	Très attention	Total %	Nb élèves
Orthographe	7,69	34,62	19,23	38,46	100	26
Grammaire	7,69	38,46	26,92	26,92	100	26
ponctuation	7,69	34,63	23,08	34,62	100	26
Reg. langue	19,23	23,08	42,31	15,38	100	26
Type texte	26,92	30,77	30,77	11,54	100	26
Présentation	11,54	23,08	34,62	30,77	100	26

8. 5. Utilises-tu un correcteur d'orthographe intégré?

Résultats

Fréquence	jamais	parfois	souvent	toujours	Total/26
Nb élèves	6	7	5	8	26
Pourcentage	23,08	26,92	19,23	30,77	100

\* Questions sur tes lettres dans Internet en dehors des cours et des devoirs.

**Q. 9. Écris-tu des courriels dans Internet en dehors des cours et des devoirs?**

Résultats

Réponses	Nb élèves	Pourcentage
Non	24	29,63
Oui	56	69,14
Non-réponses	1	1,23

9. 1. 1. Quelle est la fréquence de ces courriels par semaine, par mois ou par année?

9. 1. 2. Lorsque tu écris ces courriels, combien de temps cela te prend-il en moyenne?

9. 1. 3. Quelle est la longueur moyenne de ces courriels?

Résultats

Libellé	Nb élèves	Moyenne	Écart-type	Minimum	Maximum
Fréquence annuelle	55	116,9	117,5	12,0	480,0
Temps en minutes	53	30,4	34,5	5,0	180,0
Longueur en ligne	52	13,8	10,8	2,0	50,0

## 9. 2. 1. Sur quoi portait ton dernier courriel en dehors de la classe ou en devoir?

## Résultats.

catégories	personnel	scolaire	autres	Non-réponses	Total/56
Nb élèves	36	1	1	18	56
Pourcentage	64,28	1,79	1,79	32,14	100

## 9. 2. 2. a. À qui était-il destiné?

## Résultats

Destinataires	amis	parents	élèves	Non-réponses	Total/56
Nb élèves	44	6	5	1	56
Pourcentage	78,57	10,74	8,95	1,75	100

## 9. 2. 2. b. Autres destinataires?

## Résultats

Autres destinataires	cousin	famille	Non-réponses	Total/56
Nb élèves	1	2	53	56
Pourcentage	1,79	3,58	94,64	100

## 9. 2. 3. Dans quel but?

## Résultats

catégories	informer	opinion	s'informer	autres	Non-réponses	Total /56
Nb élèves	22	2	5	10	17	56
Pourcentage	39,28	3,58	8,92	17,85	30,35	100

## 9. 3. 1. Cela se passe le plus souvent à la maison?

## Résultats

À la maison	Non	Oui	Non-réponses	Total/56
Nb élèves	0	55	1	56
Pourcentage	0	98,21	12,51	100

## 9. 3. 2. Autres endroits?

## Résultats

Autres endroits	Bibliothèque	Chez amis	classe	Cyber-café	Labo école	Non-réponses	total
Nb élèves	6	2	1	7	1	39	56
Pourcentage	10,74	3,58	1,79	12,53	1,79	69,64	100

9.4. Lorsque tu écris des courriels en dehors de l'école, fais-tu attention à l'orthographe, à la grammaire, à la ponctuation, aux registres de langue, aux types de texte et à la présentation?

#### Résultats

Attention	Pas	Peu attention	Assez attention	Très attention	Non- réponses	Total %	Nb élèves
Orthographe	19,64	28,57	37,50	14,29	—	100	56
Grammaire	25,00	26,79	41,07	7,14	—	100	56
ponctuation	25,00	25,00	41,07	8,98	—	100	56
Reg langue	37,50	32,14	25,00	3,57	1,79	100	56
Type texte	39,29	26,79	28,57	5,36	—	100	56
Présentation	30,36	35,71	25,00	8,93	—	100	56

9. 5. Utilises-tu un correcteur d'orthographe intégré?

#### Résultats

Fréquence	jamais	parfois	souvent	toujours	non-rép	Total/56
Nb élèves	20	16	6	8	3	56
Pourcentage	35,71	28,57	16,07	14,29	5,36	100



**Q.10. Participes-tu à des clavardages en dehors des cours et des devoirs ?**

## Résultats

Réponses	Nb élèves	Pourcentage
Non	41	50,62
Oui	39	48,15
Non-réponse	1	1,23
Totaux	81	100

10. 1. 1. Quelle est la fréquence de ces clavardages par semaine, par mois ou par année?

10. 1. 2. Lorsque tu te mets à clavarder, combien de temps cela te prend-il en moyenne?

10. 1. 3. Quelle est la longueur moyenne de chaque intervention que tu écris?

## Résultats

Libellé	Nb élèves	Moyenne	Écart-type	Minimum	Maximum
Fréquence annuelle	38	184,6	174,5	10,0	1000,0
Temps en minutes	37	106,2	111,6	5,0	360,0
Longueur en ligne	34	11,9	23,9	1,0	120,0

## 10. 2. 1. Sur quoi portait ton dernier clavardage en dehors de la classe?

## Résultats.

catégories	personnel	scolaire	autres	Non-réponses	Total/39
Nb élèves	22		8	9	39
Pourcentage	56,41		20,51	23,08	100

## 10. 2. 2. a. À qui était-il destiné?

## Résultats

Destinataires	amis	parents	élèves	Non-réponses	Total/39
Nb élèves	34	2	2	1	39
Pourcentage	87,18	5,12	5,12	2,56	100

## 10. 2. 2. b. Autres destinataires?

## Résultats

Autres destinataires	frère	tante	Non-réponses	Total/39
Nb élèves	1	1	37	39
Pourcentage	2,56	2,56	94,87	100

## 10. 2. 3. Dans quel but?

## Résultats

catégories	informer	opinion	s'informer	autres	Non-réponses	Total /39
Nb élèves	8	3	7	11	10	39
Pourcentage	20,51	7,69	17,94	28,21	25,64	100

## 10. 3. 1. Cela se passe le plus souvent à la maison?

## Résultats

À la maison	Non	Oui	Non-réponses	Total/39
Nb élèves	2	36	1	39
Pourcentage	5,13	92,31	2,56	100

## 10. 3. 2. Autres endroits?

## Résultats

Autres endroits	Bibliothèque	laboratoire	Chez amis	classe	Non-réponses	Total/39
Nb élèves	1	1	5	2	30	39
Pourcentage	2,56	2,56	13,82	5,13	76,92	100

10.4. Lorsque tu écris tes messages en clavardant en dehors de l'école, fais-tu attention à l'orthographe, à la grammaire, à la ponctuation, aux registres de langue, aux types de texte et à la présentation?

#### Résultats

Attention	Pas du tout	Peu	Assez attention	Très	Total %	Nb élèves
Orthographe	46,15	33,33	17,95	2,56	100	39
Grammaire	53,85	30,77	12,82	2,56	100	39
Ponctuation	48,72	23,08	23,08	5,13	100	39
Regist lang	61,54	25,64	10,26	2,56	100	39
Types texte	64,10	17,95	15,38	2,56	100	39
Présentation	64,10	30,77	7,69	7,69	100	39

10. 5. Utilises-tu un correcteur d'orthographe intégré?

#### Résultats

Fréquence	jamais	parfois	souvent	toujours	non-rép	Total/39
Nb élèves	29	6	2	1	1	39
Pourcentage	74,36	15,38	5,13	2,56	2,56	100

**Q.11. Participes-tu à des blogues en dehors des cours et des devoirs ?**

## Résultats

Réponses	Nb élèves	Pourcentage
Non	61	75,31
Oui	18	22,22
Non-réponses	2	2,47
Totaux	81	100

11. 1. 1. Quelle est la fréquence de ces blogues par semaine, par mois ou par année?

11. 1. 2. Lorsque tu te branches sur un blogue, combien de temps cela te prend-il en moyenne?

11. 1. 3. Quelle est la longueur moyenne de chaque intervention que tu écris?

## Résultats

Libellé	Nb élèves	Moyenne	Écart-type	Minimum	Maximum
Fréquence annuelle	17	118,8	149,5	5,0	480,0
Temps en minutes	16	49,4	35,5	10,0	120,0
Longueur en ligne	16	10,6	8,9	2,0	30,0

## 11. 2. 1. Sur quoi portait ton dernier blogue en dehors de la classe?

## Résultats.

catégories	personnel	scolaire	autres	Non-réponses	Total/18
Nb élèves	4	1	5	8	18
Pourcentage	22,22	5,55	27,77	44,44	100

## 11. 2. 2. a. À qui était-il destiné?

## Résultats

Destinataires	amis	élèves	Non-réponses	Total/18
Nb élèves	14	4	—	18
Pourcentage	77,78	22,22	—	100

## 11. 2. 2. b. Autres destinataires?

## Résultats

Autres destinataires	Non-réponses	Total/18
Nb élèves	18	18
Pourcentage	100	100



11.4. Lorsque tu écris des blogues en dehors de l'école, fais-tu attention à l'orthographe, à la grammaire, à la ponctuation, aux registres de langue, aux types de texte et à la présentation?

#### Résultats

Attention	Pas	Peu attention	Assez attention	Très attention	Total %	Nb élèves
Orthographe	38,89	27,78	33,33	—	100	18
Grammaire	50,00	27,78	22,22	—	100	18
Ponctuation	44,44	22,22	33,33	—	100	18
Regist lang	50,00	27,78	22,22	—	100	18
Type texte	55,56	27,78	16,67	—	100	18
Présentation	44,44	27,78	22,22	—	100	18

11. 5. Utilises-tu un correcteur d'orthographe intégré?

#### Résultats

Fréquence	jamais	parfois	souvent	toujours	Total/18
Nb élèves	11	6	—	1	18
Pourcentage	61,11	33,33	—	5,56	100



**Q12. Participes-tu aux forums des discussions en dehors des cours et des devoirs ?**

Résultats

Réponses	Nb élèves	Pourcentage
Non	60	74,07
Oui	19	23,46
Non-réponses	2	2,47
Totaux	81	100

12. 1. 1. Quelle est la fréquence de ces forums par semaine, par mois ou par année?
12. 1. 2. Lorsque tu participes à un forum, combien de temps cela te prend-il en moyenne?
12. 1. 3. Quelle est la longueur moyenne de chaque intervention que tu écris?

Résultats

Libellé	Nb élèves	Moyenne	Écart-type	Minimum	Maximum
Fréquence annuelle	18	44,0	36,6	12,0	144,0
Temps en minutes	17	55,3	50,5	10,0	180,0
Longueur en ligne	15	7,5	6,7	1,0	20,0

12. 2. 1. Sur quoi portait ta dernière lettre écrite en dehors de la classe ou en devoir?

Résultats.

catégories	personnel	scolaire	autres	Non-réponses	Total/19
Nb élèves	7	3	3	6	19
Pourcentage	36,84	15,78	15,78	31,57	100

12. 2. 2. a. Avec qui as-tu participé?

Résultats

Destinataires	amis	professeur	élèves	parents	Total/19
Nb élèves	16	1	1	1	19
Pourcentage	84,21	5,26	5,26	5,26	100

12. 2. 2. b. Autres destinataires?

Résultats

Autres destinataires	parents	Non-réponses	Total/19
Nb élèves	1	18	19
Pourcentage	5,26	94,74	100

## 12. 2. 3. Dans quel but?

## Résultats

catégories	opinion	s'informer	autres	Non-réponses	Total /19
Nb élèves	3	5	4	7	19
Pourcentage	15,78	26,31	21,05	36,84	100

## 12. 3. 1. Cela se passe le plus souvent sur un ordinateur à la maison?

## Résultats

À la maison	Non	Oui	Non-réponses	Total/19
Nb élèves	3	13	3	19
Pourcentage	15,79	68,42	15,79	100

## 12. 3. 2. Autres endroits?

## Résultats

Autres endroits	Bibliothèque	chez amis	forum	école	Non-réponses	Total/19
Nb élèves	2	1	1	2	13	19
Pourcentage	10,53	5,26	5,26	10,53	62,42	100

12.4. Lorsque tu participes à des forums en dehors de l'école, fais-tu attention à l'orthographe, à la grammaire, à la ponctuation, aux registres de langue, aux types de texte et à la présentation?

#### Résultats

Attention	Pas	Peu attention	Assez attention	Très attention	Non-réponses	Total %	Nb élèves
Orthographe	10,53	31,58	31,58	10,53	15,79	100	19
Grammaire	15,79	36,84	15,79	10,53	15,79	100	19
Ponctuation	5,26	26,32	36,84	10,53	21,05	100	19
Regist lang	10,53	10,53	52,63	10,53	15,79	100	19
Type texte	15,79	15,79	36,84	10,53	21,05	100	19
Présentation	15,79	15,79	31,58	21,05	15,79	100	19

12. 5. Utilises-tu un correcteur d'orthographe intégré?

#### Résultats

Fréquence	jamais	parfois	souvent	toujours	non-rép	Total/19
Nb élèves	2	5	4	2	6	19
Pourcentage	10,53	26,32	21,05	10,53	31,58	100

**Q.13. Quels sont tes endroits favoris pour écrire des lettres, à la main ou dans Internet, en dehors des cours et des devoirs ? Pourquoi ?**

13. 1. **À la main** : catégories de lieux.

Résultats		
Catégories	Nombre élèves	Pourcentage
Bibliothèque	6	7,41
Chambre	27	33,33
Cybercafé	1	1,23
Maison	14	17,28
Sous-sol	3	3,70
Autres	7	8,64
Non-réponses	23	28,40
Totaux/81	81	100

13. 2. Catégories de **Justifications** (à la main en dehors de l'école).

Résultats		
Catégories	Nombre élèves	Pourcentage
Bureau	1	1,23
calme	39	48,15
confort	1	1,23
liberté	1	1,23
ressources	1	1,23
Autres	10	12,35
Non-réponses	28	34,56
Totaux/81	81	100

13. 3. **Dans Internet** : catégories de lieux

Résultats		
Catégories	Nombre élèves	Pourcentage
Chambre	8	9,88
Cybercafé	1	1,23
Maison	31	38,27
Sous-sol	10	12,35
Autres	5	6,17
Non-réponses	26	32,10
Totaux/81	81	100

13. 4. Catégories de **Justifications** (dans Internet).

Résultats		
Catégories	Nombre élèves	Pourcentage
Calme	14	17,28
Confort	4	4,94
Liberté	1	1,23
Ordinateur	28	34,57
Autres	5	6,17
Non-réponses	29	35,80
Totaux/81	81	100

## II. Questions sur les perceptions

*\* Dans les questions suivantes dis ce que tu penses de la lettre à l'école et en dehors de l'école.*

### A. La perception de la lettre à l'école

\* Questions sur la conception et les jugements de valeur.

#### Q.14. Trouves-tu normal qu'on t'apprenne à écrire des lettres en classe ou en devoirs?

Résultats.

Fréquence	Pas normal	Un peu normal	normal	Très normal	Non-réponses	Totaux
Nb élèves	6	8	34	32	1	81
Pourcentage	7,41	9,88	41,98	39,51	1,23	100

#### Q.15. Penses-tu qu'on devrait te faire écrire des lettres sur papier, sur ordinateur ou dans Internet en classe ?

15. 1. Sur papier :

Résultats

Fréquence	jamais	Pas souvent	souvent	Très souvent	Non-réponses	Totaux
Nb élèves	11	20	25	23	2	81
Pourcentage	13,58	24,69	30,86	28,40	2	100

## 15. 2. Sur ordinateur

## Résultats

Fréquence	jamais	Pas souvent	souvent	Très souvent	Non-réponse	Totaux
Nb élèves	2	16	34	28	1	81
Pourcentage	2,47	19,75	41,98	34,57	1,23	100

## 15. 3. Dans Internet.

## Résultats

Fréquence	jamais	Pas souvent	souvent	Très souvent	Non-réponse	Totaux
Nb élèves	12	22	27	18	2	81
Pourcentage	14,81	27,16	33,33	22,22	2,4	100

**Q.16. 1. Quelles sortes de lettres penses-tu qu'on devrait te faire écrire en classe sur papier, sur ordinateur ou dans Internet ?**

## 16. 1. La lettre d'affaire en classe.

## Résultats

Supports	Nombre élèves	Pourcentage
Internet	11	13,58
Ordinateur	26	32,10
Ordinateur+Internet	9	11,11
Papier	8	9,88
Papier+Ordinateur	1	1,23
Papier+Ordinateur+Internet	2	2,47
Non-réponses	24	29,63
Totaux	81	100



## 16. 2. La lettre d'amitié ou d'amour en classe.

Résultats		
Supports	Nombre élèves	Pourcentage
Internet	9	11,11
Ordinateur	8	9,88
Ordinateur+Internet	6	7,41
Papier	12	14,81
Papier+Internet	5	6,17
Papier+Ordinateur	4	4,94
Papier+Ordinateur+Internet	8	9,87
Non-réponses	29	35,80
Totaux	81	100

## 16. 3. La lettre de présentation en classe.

Résultats		
Supports	Nombre élèves	Pourcentage
Internet	5	6,17
Ordinateur	27	33,33
Ordinateur+Internet	10	12,35
Papier	4	4,94
Papier+Internet	1	1,23
Papier+Ordinateur	5	6,17
Papier+Ordinateur+Internet	8	9,89
Non-réponses	21	25,93
Totaux	81	100

## 16. 4. La lettre d'opinion en classe.

Résultats		
Supports	Nombre élèves	Pourcentage
Internet	9	11,11
Ordinateur	9	11,11
Ordinateur+Internet	5	6,17
Papier	18	22,22
Papier+Internet	3	3,70
Papier+Ordinateur	8	9,88
Papier+Ordinateur+Internet	6	7,41
Non-réponses	23	28,40
Totaux	81	100

## 16. 5. La lettre de réclamation en classe.

Résultats		
Supports	Nombre élèves	Pourcentage
Internet	10	12,35
Ordinateur	23	28,40
Ordinateur+Internet	6	7,41
Papier	3	3,70
Papier+Internet	3	3,70
Papier+Ordinateur	1	1,23
Non-réponses	35	43,21
Totaux	81	100

## 16. 6. La lettre ouverte en classe.

Résultats		
Supports	Nombre élèves	Pourcentage
Internet	4	4,94
Ordinateur	8	9,88
Ordinateur+Internet	7	8,64
Papier	21	25,93
Papier+Internet	4	4,94
Papier+Ordinateur	4	4,94
Papier+Ordinateur+Internet	16	19,75
Non-réponses	17	20,99
Totaux	81	100

**Q.17. Quand on te parle d'écrire une lettre dans un cours ou comme devoir,  
à quoi penses-tu ?**

Résultats

Libellé	Fréquence	OUI	Non-réponses	Totaux
aux types de textes	nb élèves	16	65	81
	%	19,75	80,25	100
aux sortes de lettres	nb élèves	24	57	81
	%	29,63	70,37	100
au sujet de la lettre	nb élèves	65	16	81
	%	80,25	19,75	100
aux fautes à éviter	nb élèves	16	65	81
	%	19,75	80,25	100
à la présentation	nb élèves	32	49	81
	%	39,51	60,49	100
au destinataire	nb élèves	17	64	81
	%	20,99	79,01	100
à la longueur de la lettre	nb élèves	1	80	81
	%	1,23	98,77	100

**Q.18. Aimes-tu écrire des lettres en classe ou en devoir, sur papier, sur ordinateur ou dans Internet ?**

18. 1. Sur papier ou à la main.

Résultats

Fréquence	Pas du tout	Très peu	Un peu	beaucoup	Non-réponses	Totaux
Nb élèves	22	10	29	14	6	81
Pourcentage	27,16	12,53	35,80	17,28	7,41	100

18. 2. Sur ordinateur.

Résultats

Fréquence	Pas du tout	Très peu	Un peu	beaucoup	Non-réponses	Totaux
Nb élèves	11	11	30	24	5	81
Pourcentage	13,58	13,58	37,04	29,63	6,17	100

18. 3. Dans Internet

Résultats

Fréquence	Pas du tout	Très peu	Un peu	beaucoup	Non-réponses	Totaux
Nb élèves	22	15	23	12	9	81
Pourcentage	27,16	18,52	28,40	14,81	11,11	100

**Q.19. 1. Qu'est-ce que tu aimes quand tu écris des lettres sur papier en classe ?**

Résultats

Catégories	Nombre élèves	Pourcentage
Aide	8	9,88
autocorrection	7	8,64
calme	1	1,23
breveté	2	2,47
liberté	2	2,47
propreté	3	3,70
rien	3	3,70
sujet	8	9,88
autres	9	11,11
Non-réponses	38	46,91
Totaux	81	100

**19. 2. Qu'est-ce que tu aimes quand tu écris des lettres sur ordinateur en classe ?**

Résultats		
Catégories	Nombre élèves	Pourcentage
correcteur	19	23,46
breveté	1	1,23
ordinateur	5	6,17
propreté	6	7,41
rapidité	9	11,11
rien	1	1,23
sujet	1	1,23
autres	8	9,88
non-réponses	31	38,27
Totaux	81	100

**19. 3. Qu'est-ce que tu aimes quand tu écris des lettres dans Internet en classe ?**

Résultats		
Catégories	Nombre élèves	Pourcentage
correcteur	3	3,70
Internet	7	8,64
liberté	1	1,23
ordinateur	2	2,47
propreté	1	1,23
rapidité	9	11,11
sujet	1	1,23
aide	2	2,47
autres	6	7,41
non-réponses	49	60,49
Totaux	81	100



**19. 4. Qu'est-ce que tu aimes quand tu écris des lettres sur papier en dehors des cours mais à l'école ?**

Résultats

Catégories	Nombre élèves	Pourcentage
liberté	22	27,16
propreté	1	1,23
rien	4	4,94
sujet	2	2,47
autres	5	6,1
Non-réponses	47	58,02
Totaux	81	100

**19. 5. Qu'est-ce que tu aimes quand tu écris des lettres sur ordinateur en dehors des cours mais à l'école ?**

Résultats

Catégories	Nombre élèves	Pourcentage
Calme	3	3,70
correcteur	5	6,17
liberté	16	19,75
propreté	1	1,23
rapidité	1	1,23
autre	4	4,94
non-réponses	44	54,32
Totaux	81	100

**19. 6. Qu'est-ce que tu aimes quand tu écris des lettres dans Internet en dehors des cours mais l'école ?**

Résultats		
Catégories	Nombre élèves	Pourcentage
calme	2	2,47
correcteur	1	1,23
Internet	6	7,41
liberté	15	18,52
propreté	1	1,23
rapidité	1	1,23
sujet	2	2,47
autres	7	8,64
Non-réponses	46	56,79
Totaux	81	100

**Q.20. 1. Qu'est-ce que tu détestes quand tu écris des lettres sur papier en classe ?**

Résultats

Catégories	Nombre élèves	Pourcentage
Dérangements	5	6,17
fautes	21	25,93
lenteur	1	1,23
longueur	1	1,23
saleté	3	3,70
sujet	3	3,70
surveillance	10	12,35
temps	3	3,70
autres	6	7,41
Non-réponses	28	34,57
Totaux	81	100

**20. 2. Qu'est-ce que tu détestes quand tu écris des lettres sur ordinateur en classe ?**

Résultats		
Catégories	Nombre élèves	Pourcentage
Dérangements	4	4,94
fautes	1	1,23
lenteur	1	1,23
longueur	1	1,23
ordinateur	9	11,11
rien	1	1,23
sujet	1	1,23
surveillance	1	1,23
temps	2	2,47
autres	3	3,70
Non-réponses	55	67,90
Totaux	81	100

**20. 3. Qu'est-ce que tu détestes quand tu écris des lettres dans Internet en classe ?**

Résultats

Catégories	Nombre élèves	Pourcentage
dérangements	2	2,47
fautes	1	1,23
lenteur	1	1,23
longueur	1	1,23
ordinateur	10	12,35
rien	1	1,23
surveillance	3	3,70
temps	1	1,23
autres	4	4,94
Non-réponses	57	70,37
Totaux	81	100

**20. 4. Qu'est-ce que tu détestes quand tu écris des lettres sur papier en dehors des cours mais à l'école ?**

Résultats

Catégories	Nombre élèves	Pourcentage
dérangements	6	7,41
fautes	4	4,94
lenteur	2	2,47
longueur	1	1,23
manque d'aide	7	8,64
rien	1	1,23
surveillance	1	1,23
temps	5	6,17
autres	3	3,70
non-réponses	51	62,96
Totaux	81	100

**20. 5. Qu'est-ce que tu détestes quand tu écris des lettres sur ordinateur en dehors des cours mais à l'école ?**

Résultats

Catégories	Nombre élèves	Pourcentage
dérangements	13	16,05
fautes	2	2,47
lenteur	1	1,23
longueur	1	1,23
ordinateur	3	3,70
rien	1	1,23
temps	4	4,94
autre	5	6,17
Non-réponses	51	62,96
Totaux	81	100

**20. 6. Qu'est-ce que tu détestes quand tu écris des lettres dans Internet en dehors des cours mais à l'école ?**

Résultats		
Catégories	Nombre élèves	Pourcentage
dérangements	5	6,17
fautes	1	1,23
lenteur	1	1,23
longueur	1	1,23
ordinateur	9	11,11
temps	5	6,17
autres	4	4,94
Non-réponses	55	67,90
Totaux	81	100



\* Questions sur les contraintes normatives.

**Q. 21. Est-ce que l'orthographe et la grammaire occupent une place  
Importante dans tes lettres que tu écris en classe ?**

Résultats

Fréquence	Pas du tout	Peu important	important	Très important	Non-réponses	Totaux
Nb élèves	13	7	27	32	2	81
%	16,05	8,64	33,33	39,51	2,47	100

**Q. 22. Penses-tu qu'après avoir écrit une lettre sur papier ou sur ordinateur,  
il est nécessaire de se relire ?**

Résultats

Fréquence	Jamais nécessaire	parfois	souvent	toujours	Non-réponses	Totaux
Nb élèves	10	9	19	42	1	81
%	12,35	11,11	23,46	51,85	1,23	100

## B. La perception de la lettre en dehors de l'école

### Q. 23. L'utilisation de la lettre est-elle fréquente dans votre milieu de vie familiale ?

#### Résultats

Fréquence	Pas fréquente	Peu	Fréquente	Très	Non-réponses	Totaux
Nb élèves	14	27	27	11	2	81
%	17,28	33,33	33,33	13,58	2,47	100

### Q. 24. Est-ce nécessaire de savoir écrire des lettres dans la vie ?

#### Résultats

fréquence	Pas du tout	Peu nécessaire	nécessaire	Très	Non-réponses	Totaux
Nb élèves	7	4	31	37	2	81
%	6,64	4,94	38,27	45,68	2,47	100

### Q. 25. Penses-tu qu'on devrait t'encourager à écrire des lettres en dehors des cours et des devoirs ?

#### Résultats

Fréquence	Oui	Non	Non-réponse	Totaux
Nb élèves	51	29	1	81
Pourcentage	62,96	35,80	1,23	100

**Q.26. À quoi servent tes lettres écrites en dehors des cours et des devoirs ?****Résultats**

Catégories	Nb élèves	Pourcentage
Divertir	10	12,35
Influencer	1	8
Opinion	8	9,88
Echanger	28	34,57
Ecriture	13	16,04
Autres	5	6,17
Non-réponses	16	19,75
Totaux	81	100

**Q. 27. Aimes-tu écrire des lettres en dehors des cours et des devoirs sur papier, sur ordinateur ou dans Internet ?**

27. 1. Sur papier :

Résultats

Fréquence	Pas du tout	Très peu	Un peu	beaucoup	Non-réponses	Totaux
Nb élèves	21	15	19	15	11	81
Pourcentage	25,93	18,52	23,52	18,52	13,58	100

27. 2. Sur ordinateur :

Résultats

Fréquence	Pas du tout	Très peu	Un peu	beaucoup	Non-réponses	Totaux
Nb élèves	12	10	32	19	8	81
Pourcentage	14,81	12,35	39,51	23,46	9,88	100

27. 3. Dans Internet :

Résultats

Fréquence	Pas du tout	Très peu	Un peu	beaucoup	Non-réponses	Totaux
Nb élèves	17	9	23	23	9	81
Pourcentage	20,98	11,11	28,40	28,40	11,11	100

**Q.28. 1. Qu'est-ce que tu aimes quand tu écris des lettres sur papier, librement, en dehors des cours ou des devoirs ?**

Résultats

Catégories	Nombre élèves	Pourcentage
concentration	4	4,94
liberté	31	38,27
s'exprimer	7	8,64
autres	4	4,94
non-réponses	35	43,21
Totaux	81	100

**28. 2. Qu'est-ce que tu aimes quand tu écris des lettres sur ordinateur, librement, en dehors des cours ou des devoirs**

Résultats

Catégories	Nombre élèves	Pourcentage
concentration	2	2,47
correcteur	5	6,17
liberté	27	33,33
rapidité	3	3,70
s'exprimer	3	3,70
autres	6	7,41
non-réponses	35	43,21
Totaux	81	100

**28. 3. Qu'est-ce que tu aimes quand tu écris des lettres dans Internet, librement, en dehors cours ou des devoirs ?**

Résultats

Catégories	Nombre élèves	Pourcentage
liberté	27	33,33
rapidité	3	3,70
ressources	6	7,41
autres	3	3,70
non-réponses	42	51,85
Totaux	81	100

**Q. 29. 1. Qu'est-ce que tu détestes quand tu écris des lettres sur papier, librement, en dehors des cours ou des devoirs ?**

Résultats

Catégories	Nombre élèves	Pourcentage
lenteur	4	4,94
manque d'aide	11	13,58
temps	7	8,64
autres	8	9,88
non-réponses	51	65,43
Totaux	81	100

**29. 2. Qu'est-ce que tu détestes quand tu écris des lettres sur ordinateur, librement, en dehors des cours ou des devoirs ?**

Résultats

Catégories	Nombre élèves	Pourcentage
dérangements	12	14,81
lenteur (au clavier)	1	1,23
ordinateur (panne)	6	7,41
rien	2	2,47
temps	3	3,70
autres	4	4,94
non-réponses	53	65,43
Totaux	81	100

**29. 3. Qu'est-ce que tu détestes quand tu écris des lettres dans Internet, librement, en dehors des cours ou des devoirs ?**

Résultats

Catégories	Nombre élèves	Pourcentage
dérangements	3	3,70
lenteur (au clavier)	1	1,23
ordinateur (panne)	17	20,99
rien	1	1,23
temps	1	1,23
autres	5	6,17
non-réponses	53	65,43
Totaux	81	100

**Q30. Quelles sortes de lettres aimes-tu écrire en dehors des cours ?**

## Résultats

Catégories	Nombre élèves	Pourcentage
d'affaire	4	4,94
intimes	29	35,80
ouvertes	7	8,64
autres	14	17,23
non-réponses	27	33,33
Totaux	81	100

**31. Qui peut lire tes lettres écrites en dehors des cours ?**

## Résultats

Catégories	Nombre élèves	Pourcentage
amis	35	43,21
parents	5	6,17
soeurs	3	3,70
autres	16	19,75
non-réponses	22	27,16
Totaux	81	100



### 32. Qui ne doit pas lire tes lettres écrites en dehors des cours ?

#### Résultats

Catégories	Nombre élèves	Pourcentage
enseignants	9	11,11
parents	19	23,46
frères	2	2,47
autres	30	37,07
non-réponses	21	25,93
Totaux	81	100

\* Questions sur la norme

**Q33. Fais-tu attention l'orthographe, à la grammaire, à la ponctuation, aux registres de langue, aux types de texte et à la présentation quand tu écris des lettres sur papier, sur ordinateur ou dans Internet en dehors des cours ?**

#### 33. 1. Sur papier :

#### Résultats

Fréquence	Pas du tout	Peu attention	Assez attention	Très attention	Non-réponses	Totaux
Nb élèves	17	9	32	19	4	81
Pourcentage	20,99	11,11	39,51	23,46	4,94	100

**33. 2. Sur ordinateur :**

## Résultats

Fréquence	Pas du tout	Peu attention	Assez attention	Très attention	Non-réponses	Totaux
Nb élèves	16	20	28	13	4	81
Pourcentage	19,75	24,69	34,57	16,05	4,94	100

**33. 3. Dans Internet :**

## Résultats

Fréquence	Pas du tout	Peu attention	Assez attention	Très attention	Non-réponses	Totaux
Nb élèves	29	22	21	5	4	81
Pourcentage	35,80	27,16	25,93	6,17	4,94	100

\* Question relative à la lettre classique et à la lettre électronique.

**Q34. Quelle est ta préférence entre la lettre sur papier et la lettre électronique quand tu écris en dehors des cours ou des devoirs ?**

**34. 1. Les préférences :**

## Résultats

Libellé	Lettre classique	Lettre électronique	Non-réponses	Totaux
Nb élèves	17	47	17	81
Pourcentage	20,99	58,02	20,99	100

**34. 2. Les justifications en faveur de la lettre classique :**

## Résultats

Justifications	Nombre élèves	Pourcentage
habitude	5	6,17
calme	2	2,47
facile	3	3,70
liberté	4	4,94
autres	2	2,47
non-réponses	65	80,25
Totaux	81	100

**34. 3. Les justifications en faveur de la lettre électronique :**

## Résultats

Justifications	Nombre élèves	Pourcentage
habitude	1	1,23
mode	5	6,17
rapide	24	29,63
pratique	16	19,75
autres	2	2,47
Non-réponses	33	40,74
Totaux	81	100

\* Questions sociologiques.

### 35. 1. Es-tu un garçon ou une fille ?

Résultats

Sexes	Fille	garçon	Totaux
Nb élèves	47	34	81
Pourcentage	58,02	41,98	100

### 35. 2. En quelle année du secondaire es-tu ?

Résultats

Classes	3 <sup>e</sup> groupe1	3 <sup>e</sup> groupe2	3 <sup>e</sup> groupe3	Totaux
Nombre élèves	27	28	26	81
Pourcentage	33,33	34,56	32,11	100

### 35. 3. Quel est ton âge ?

Résultats

Agés	Nombre élèves	Pourcentage
14 ans	21	25,93
15	40	49,38
16	16	19,75
18 ans	1	1,23
Non-réponses	3	3,70
Totaux	81	100

### 35. 4. Quelle est la langue ou les langues que tu parles à la maison ?

#### 35. 4. a. Première langue parlée à la maison.

Résultats		
1 <sup>re</sup> Langue	Nombre élèves	Pourcentage
anglais	8	9,88
arabe	1	1,23
croate	1	1,23
espagnol	4	4,94
français	58	71,60
Français-anglais	1	1,23
grec	1	1,23
indonésien	1	1,23
québécois	2	2,47
roumain	1	1,23
Non-réponses	3	3,70
Totaux	81	100

**35. 4. b. Deuxième langue parlée à la maison.**

Résultats

2 <sup>e</sup> Langue	Nombre élèves	Pourcentage
anglais	20	24,69
arabe	1	1,23
chinois	1	1,23
espagnol	2	2,47
français	2	2,24
italien	1	1,23
kirundi	1	1,23
québécois	1	1,23
non-réponses	52	64,20
Totaux	81	100

## APPENDICE C

### LA LETTRE TYPE (Gosselin, 2005)

Nom: \_\_\_\_\_

Groupe: \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_

**Laissez-passer A**  
Structure

Lieu et date	Saint-Hyacinthe, le 18 mars 2000
Nom et adresse	Madame Agathe Desailles 3424, route des Aventuriers Saint-Périphe (Québec) G2L 2L9
Appel	Madame la Directrice,
Texte en paragraphes	<p>Au cours des vingt dernières années, j'ai fait de nombreux voyages dans divers pays du monde. Ces déplacements m'ont permis de découvrir des cultures différentes de la mienne, de rencontrer des gens intéressants et de visiter des endroits merveilleux. Que de beaux souvenirs j'en garde !</p> <p>À présent, j'aimerais partager ces belles expériences touristiques avec la population. Je vous demande donc si je peux organiser, pour les usagers et les usagères de la bibliothèque municipale, une exposition présentant ces destinations. Parler de mes aventures, présenter des photographies des lieux visités, montrer différents objets que j'ai ramenés, voilà ce que je souhaiterais faire.</p> <p>Tout ce dont j'ai besoin pour la réalisation de cette exposition est votre autorisation pour que je puisse accéder au local d'exposition de la bibliothèque. Cette activité ne vous occasionnera aucune dépense ni travail supplémentaire. Je m'occupe de tout et m'engage à respecter les règles que vous me dicterez.</p>
Salutation	Je vous remercie de considérer mon offre. Dans l'espoir que mon projet se réalise, veuillez recevoir, madame la Directrice, mes salutations distinguées.
Signature et nom	<i>Eugène Routard</i> Eugène Routard

## APPENDICE D

### PROTOCOLE DE RECHERCHE

#### Lettre de consentement par l'élève

Cher(e) élève,

Ce questionnaire s'adresse à toi, élève en 3<sup>e</sup> année du secondaire suivant le cours de français langue première. Cette recherche s'inscrit dans le cadre de ma maîtrise en linguistique et didactique des langues à l'UQAM. Tes réponses peuvent contribuer à l'amélioration de l'enseignement de l'écriture dans les jours à venir.

L'objectif que je poursuis consiste à connaître tes habitudes d'écriture des lettres en classe et en dehors de l'école. Il n'est nullement question de chercher à te juger. *Par la lettre, j'entends un document écrit que tu peux produire pour communiquer ou envoyer des messages à d'autres personnes. Tu peux l'écrire sur papier ou sur ordinateur puis la remettre en mains propres ou l'envoyer par la poste ou l'Internet.*

Aussi, il est très important que tu répondes librement, mais le plus sincèrement possible aux questions afin que les informations soient les plus exactes possibles. Je te garantis que tes noms resteront dans l'anonymat. Pour marquer ton accord à ta participation à cette recherche, signe cette lettre et retourne-la à ton professeur. Je te remercie grandement de ta collaboration et du temps que tu accordes à ma recherche.

Signature de l'élève \_\_\_\_\_ Date \_\_\_\_\_



**Demande de consentement parental**

Au(x) parent(s) de l'élève \_\_\_\_\_

Cher(s) parent(s),

Je viens par la présente vous demander de consentir à la participation de votre adolescent ou adolescente à la collecte de données de ma recherche sur le rapport à l'écriture de lettres, sur papier ou au moyen de l'ordinateur (courriel, clavardage, ou blogue) en milieux scolaire et extrascolaire. Ce travail s'inscrit dans le cadre de mon mémoire de maîtrise en didactique du français langue première à l'Université du Québec à Montréal.

Cette participation consiste à répondre à un questionnaire écrit sur ses pratiques de l'écriture de « lettres ». Cette activité se déroulera dans son école et pendant son cours de français. Auparavant, j'ai sollicité et obtenu l'appui de la direction et de son enseignant.

Je vous garantis de respecter la dignité de votre enfant et je vous rassure de préserver la confidentialité des renseignements recueillis auprès de lui. Vous pouvez, à tout moment, suspendre ou révoquer ce consentement parental en cas de manquement avéré de ma part.

Je vous remercie de votre collaboration.

Signature d'un parent \_\_\_\_\_ Date \_\_\_\_\_

## BIBLIOGRAPHIE

- Achille, Alice, Odile Deverne, Michel Gellereau et Evelyne Thoizet. 1992. *La lettre et le récit*. Paris : Bertrand-Lacoste. 127 p.
- Adam, Jean-Michel. 1992. Les textes : types et prototypes. *Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris : Nathan. 223 p.
- Adam, Jean-Michel. 1998. Les genres du discours épistolaire. De la rhétorique à l'analyse pragmatique des pratiques discursives. In J. Siess (dir). *La lettre, entre le réel et fiction*. p. 37-53. Paris : SEDES.
- Anis, Jacques. 2001. *Parlez-vous texto ?* Paris : Le Cherche-midi éditeur. 110 p.
- Asselin, Mario. 2006. Les blogues : des puissants outils pour faire apprendre. Formation et profession. [ En ligne, consulté le 5 septembre 2006] Accès : <http://carnets.oppusum.ca/mario>
- Bardin, Laurence. 1996. *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France. 291 p.
- Barré-De Miniac, Christine. 1997. Apprentissage et usages de l'écriture : représentation d'enfants et de parents d'élèves. *Repères*, no 15, p. 41-57.
- Barré-De Miniac, Christine. 2000. *Le rapport à l'écriture*. Paris : Presses universitaires du Septentrion. 140 p.
- Barré-De Miniac, Christine. 2001. De l'école au lycée : liens ou ruptures entre les pratiques extrascolaires et les pratiques scolaires d'écriture ? *Repères*, no23, p. 93-109.
- Barré-De Miniac, Christine. 2002a. Le rapport à l'écriture : une notion à plusieurs dimensions. *Pratiques*, nos 113-114, p. 29-39.
- Barré-De Miniac, Christine. 2002b. L'écriture personnelle, scolaire et professionnelle des lycéens de 17 à 21 ans. *Pratiques*, nos 115-116, p. 156-166.

- Béland, François. 1992. La mesure des attitudes. In Benoit Gauthier (dir) : *Recherche sociale, de la problématique à la collecte des données*. p. 399-423. Sillery : Presses de l'Université du Québec.
- Bossis, Mireille. (dir) 1994. *La lettre à la croisée de l'individuel et du social*. Paris : Kimé. 255 p.
- Bourdeau, Michèle, Raymond Hould et Guy Lusignan. 1999. *Signatures, 3<sup>e</sup> secondaire*. Montréal : Éditions du Renouveau Pédagogique inc. 489 p.
- Bourque, Francine et Claire-Andrée Dorval. 1999. *Action liaison 3*. Laval, Québec : Éditions Grand Duc-HRW. 740 p.
- Brunet, Manon. 1993. Les traités d'art épistolaire au XIX<sup>e</sup> siècle québécois : rhétorique et code social. In Benoit Melançon et Pierre Popovic (dir) : *Recherche récentes sur l'épistolaire français et québécois*. p. 45-47. Centre pour la sociopoétique de l'épistolaire et des correspondances. Montréal : Université de Montréal.
- Bucheton, Dominique. 2002. *Écrire en ZEP : un autre regard sur les écrits des élèves*. Delagrave - CRDP de l'académie de Versailles. 192 p.
- Caclard, Nathalie. 2006. Le blog : un outil de formation à distance pour l'éducation populaire? [En ligne, consulté le 15 septembre 2006] Accès : <http://creativecommons.org/licences/by-nc-nd/2.5>
- Cajolet-Laganière, Hélène et Pierre Martel. 1995. *La qualité de la langue au Québec*. Québec : Institut québécois de recherche sur la culture. 166 p.
- David, Jacques. 2001. Écriture et réécriture extrascolaire : aspects linguistiques et cognitifs. *Repères*, no 23, p. 33-53.
- David, Jacques et Harmony Goncalves. 2007. L'écriture électronique, une menace pour la maîtrise de la langue? *Le Français aujourd'hui*, no 156, p. 39-45.
- Denizot, Nathalie. 2002. Une démarche de lecture-écriture au lycée autour des images du Scripteur. *Pratiques*, nos 113-114, p. 83-94.
- Deslauriers, Jean-Pierre. 1991. *Recherche qualitative : guide pratique*. Montréal : McGraw-Hill Éditeurs. 139 p.

- Descy, Don E. 2006. Keeping kids safe online. In *TechTrends : Linking Research & Practice to Improve Learning*. Sep-Oct 2006. Vol. 50 issue 5. p3-4.
- Dezutter, Olivier. 2002. Genre épistolaire et positionnement du scripteur : une liberté sous tension. *Pratiques*, nos 113-114, p. 83-94.
- Draelants, Hugues. 2004. *Bavardages dans les salons du net*. Bruxelles : Éditions Labor. 95 p.
- Fortin, Jacqueline, Véronique Léger, François Morin et Carole Tremblay. 2001. *En toutes lettres, français 4<sup>e</sup> secondaire*. Montréal : Graficor. 304 p.
- Fortin, Jacqueline, Véronique Léger, François Morin et Carole Tremblay. 2001. *En toutes lettres, français 5<sup>e</sup> secondaire*. Montréal : Graficor. 383 p.
- Fortin, Jacqueline et Carole Tremblay. 2005. *Rendez-vous, 1<sup>er</sup> cycle (1<sup>re</sup> partie)*. Montréal : Graficor. 512 p.
- Foulquié, Paul. 1978. *Vocabulaire des sciences sociales*. Paris : Presses Universitaires de France. 378 p.
- Gagnon, Valérie. 2001. *Les manifestations du sentiment d'affectivité envers la lecture chez les élèves du secondaire lors de l'utilisation du journal dialogué*. Mémoire de maîtrise inédit. Montréal : Université du Québec à Montréal. 174 p.
- Gigling, Max. 2001. La structuration des représentations socioprofessionnelles de futurs enseignants du secondaire à travers différentes conceptions de l'enseignement. In Monique Lebrun (dir), *Les représentations sociales. Des méthodes de recherche aux problèmes de société*. p. 69-90. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Gobin, Marie. 2000. Comment la technologie modifie l'écriture. Parlez-vous cyber ? *Lire*. Avril 2000, p. 51-57.
- Godinet, Hélène. 2002. Quand les technologies d'information et de la communication instrumentent les pratiques de l'écriture scolaire. *Pratiques*, nos 115-116, p. 225-236.
- Gosselin, Marie-Hélène, Geneviève Bourbeau, Carl Diotte, Brigitte Vandal et Marie-Sylvie Legault. 2005. *Laisser-passer, 1<sup>er</sup> cycle (1<sup>re</sup> partie)*. Laval, Québec : Éditions Grand Duc-HRW. 711 p.

- Gosselin, Marie-Hélène, Geneviève Bourbeau, Nathalie Colleson, Carll Diotte, et Brigitte Vandal. 2006. *Laisser-passer, 1<sup>er</sup> cycle (2<sup>e</sup> partie)*. Laval, Québec : Éditions Grand Duc-HRW. 652 p.
- Grégoire, Isabelle. 2003. Kestudi...Keskonfé ? *L'Actualité*, juillet 2003. p. 55-57.
- Greimas, Aljirdas-J. 1998. *La lettre, approches sémiotiques*. Fribourg : Éditions Universitaires. 147 p.
- Guay, Jean-H. 1991. *Sciences humaines et méthodes quantitatives*. Laval : Beauchemin. 412 p.
- Harper, Richard, Leysia Palen and Alex Taylor. 2005. *The Inside Text. Social, Cultural and Design Perspectives on SMS*. The Kluwer International Series on Computer Supported Cooperative Work. Vol.4. Netherlands: Springer. 331p.
- Henriette-Toussaint, Françoise. 2000. Quelle didactique pour le courriel ? Commission : Français et Informatique. [En ligne, consulté le 15 octobre 2005] Accès : <http://users.skynet.be/ameurant/francinfo/mel/index.html>
- Höflich, Joachim R. and Julian Gebhardt. 2005. Changing cultures of written Communication: Lettre – E-mail – SMS. In Harper, Palen and Taylor (Eds.). *The Inside texte. Social, Cultural and design Perspectives on SMS*. The Kluwer International Series on Computer Supported Cooperative Work. Vol.4. Netherlands: Springer. p 9-28.
- Huot, Marie-Josée. 1997. *L'enseignement du français au secondaire dans une situation de mentorat électronique*. Mémoire de maîtrise inédit. Montréal : Université du Québec à Montréal. 211 p.
- Jones, Russel A. 2000. *Méthodes de recherche en sciences humaines*. Paris : De Boeck Université. 332 p.
- Kalika, Michel. 2005. *Le mémoire de master. Conforme au LMD*. Paris : Dunod. 193 p.
- Karsenti, Thierry et François Larose. 2005. (dir). Intégration des TIC et travail enseignant. Quand la société change, la classe doit-elle suivre ? *Intégration pédagogique des TIC dans le travail enseignant*. p. 1-7. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

- Karsenti, Thierry et Lorraine Savoie-Zajc. 2004. *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke : Éditions du CRP. 316 p.
- Kirkpatrick, Graeme. 2005. Online chat facilities as pedagogic tools. A case Study. *Active learning in higher education*. Vol. 6 (2): 145-159. London: The Higher Education Academy and SAGE Publications.
- Lafontaine, Marc. 2005. Le clavardage et le français font-ils bon ménage ? *Québec français*, no 137, p. 64-66.
- Lamoureux, Andrée. 1992. *Une démarche scientifique en sciences humaines*. Laval : Études Vivantes. 638 p.
- Lamoureux, Andrée. 2000. *Recherche et méthodologie en sciences humaines*. Laval : Études Vivantes. 352 p.
- Lebrun, Monique. 1998. Le chaînon manquant entre lecture et écriture : le journal de réponses personnelles. In Clémence Préfontaine, Lucie Godard et Gilles Fortier (dir). *Pour mieux comprendre la lecture et l'écriture*. p. 99-121. Montréal : Les Éditions logiques.
- L'Écuyer, René. 1987. L'analyse de contenu : notions et étapes. In Jean-Pierre Deslauriers (dir). *Les méthodes de la recherche qualitative*. Sillery : Presses de l'Université du Québec. p. 49-66.
- Legendre, Renald. 2005, 3<sup>e</sup> édition. *Dictionnaire de l'éducation*. Montréal : Guérin. 1554 p.
- Lemay, Guylaine. 1998. Le journal dialogué. Récit d'une expérience. *Québec français*, no 109, p. 41-43.
- Leppänen, Sanne. 2001. The Relationship between Electronic Mail and Paper Mail. In: Digital Media Institute (Ed.): *Case Study: Changes in Postal Services – Paper or Bytes? The Consumer Research Project*. Tampere. September 2001, p51-80.
- Lord, Gillian and Lara L. Lomicka. 2004. Developing Collaborative Cyber Communities to Prepare Tomorrow's Teachers. In: *Foreign Language Annals*. Fall 2004. Vol. 37 n. 3. p 401-416.
- Mamali, Catalin. 1994. Correspondance et dialogue virtuel du niveau individuel au niveau sociétal. In Mireille Bossis (dir). *La lettre à la croisée de l'individuel et du sociétal*. p. 179-185. Paris : KIMÉ.

- Manesse Danièle, Danièle Cogis, Christine Tallet et Michèle Dorgan. 2007. *Orthographe : à qui la faute ?* Issy-les-Moulineaux : ESF. 256 p.
- Martin, Suzanne et Jean-Pierre Issenhuth. 1987. *Guide plus, 5<sup>e</sup> secondaire*. Laval, Québec : Les Éditions Grand Duc-HRW. 509 p.
- Mayer, Robert et Francine Ouellet. 1991. *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*. Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur. 537 p.
- Melançon, Benoît. (dir). 1996. *Penser par la lettre*. p. 7-12. Montréal : Éditions Fides.
- Melançon, Benoît et Pierre Popovic. 1993. *Recherches récentes sur l'épistolaire français et québécois*. Centre universitaire pour la sociopoétique de l'épistolaire et des correspondances. Montréal : Université de Montréal.
- Miles, Matthew B. et Alan-Michael Huberman. 2003. *Analyse des données qualitatives*. Paris : De Boeck université s.a. 626 p.
- Ministère de l'Éducation du Québec. 1995. *Programme d'études : Le français enseignement secondaire*. Québec : Les Publications du Québec. 180 p.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. 2003. *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, premier cycle*. Québec : Les Publications du Québec. 575 p.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. 2007. Matériel didactique approuvé pour l'enseignement secondaire. Ensembles didactiques 2006-2007. Programme de formation de l'école québécoise. [En ligne, consulté le 11 mai 2007] Accès : <http://www3.mels.gouv.qc.ca/bamd>
- Montreuil, Caroline. 2001. Lecture littéraire et journal dialogué. Avantages et limites. *Québec français*, no 120, p. 41-43.
- Moreau, Marie-Louise. 1999. Pluralité des normes et des appartenances. Convergences et divergences en situation pédagogique. *Terminogramme*, nos 91-92, p. 41-64.
- Mucchielli, Roger. 1975. *Le questionnaire dans l'enquête psychosociale*. Paris : ESF. 138 p.
- Paquay, Léopold, Marcel Grahay et Jean-Marie De Ketele. 2006. *Analyse qualitative en éducation*. Paris : De Boeck université. 280 p.

- Penloup, Marie-Claude. 2002. Questions scolaires à l'écriture extrascolaire. *Pratiques*, nos 115-116, p. 195-203.
- Penloup, Marie-Claude et Yves Reuter. 2002. Pratiques de lecture-écriture extrascolaire des élèves. *Repères*, no 23, p. 1-3.
- Pilote, Arlette et Monique Turcotte-Delisle. 2000. *Signatures, 4<sup>e</sup> secondaire*. Montréal : Éditions du Renouveau Pédagogique inc. 567 p.
- Pouliot, Muriel, Cécile Dubé et Aurélien Boivin. 1987. *Textes et contextes 5 (1<sup>re</sup> & 2<sup>e</sup> partie)*. Laval, Québec : Mondia Éditeurs inc. 623 p.
- Préfontaine, Clémence. 1998. *Écrire et enseigner à écrire*. Montréal : Logiques. 382 p.
- Préfontaine, Clémence, Monique Lebrun et Martine Nachbauer. 1998. *Pour une expression orale de Qualité*. Montréal : Logiques. 254 p.
- Reuter, Yves. 1996. *Enseigner et apprendre à écrire*. Montréal : Logiques. 382 p.
- Reuter, Yves. 2001. La prise en compte des pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture : problèmes et enjeux. *Repères*, no 23, p. 9-31.
- Richard, Sylvio, Patrick Blart, Marc-André Desroches, Huguette Desrochers-Meury, Ginette Lavoie et Agathe Martin. 2000. *Répertoires, Convergence, Divergence, 4<sup>e</sup> secondaire*. Laval, Québec : Éditions Grand Duc HRW. 434 p.
- Richard, Sylvio, Francine Bourque, Normand Brodeur, Carl Diotte et Marie Sylvie Legault. 2001. *Répertoires, Conquête, 5<sup>e</sup> secondaire*. Laval, Québec: Éditions Grand Duc HRW. 370 p.
- Richaudeau, François. 2001. Des langages par e-mails : incorrects ou fonctionnels ? : une mode ou l'avenir ? *Communication et langages* no 130, p. 14-29.
- Rosental, Claude et Camille Frémontier-Murphy. 2001. *Introduction aux méthodes quantitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Dunod. 154 p.



- Rousselle, James, Dominique Fortier, Karine Pouliot, Louise Roy, Denise Sabourin et Emanuele Setticasi. 1999. *Lire et dire autrement, 3<sup>e</sup> secondaire*. Montréal : Les Éditions CEC. 858 p.
- Rousselle, James, Karine Pouliot, Louise Roy, Denise Sabourin et Emanuele Setticasi. 2000. *Lire et dire autrement, 4<sup>e</sup> secondaire*. Montréal : Les Éditions CEC. 772 p.
- Rousselle, James, Roger Lazure, Karine Pouliot, Louise Roy et Emanuele Setticasi. 2001. *Bilans français 5<sup>e</sup> secondaire*. Montréal : Les Éditions CEC. 495 p.
- Rousselle, James, Louise Roy et Michel Monette. 1990. *Perspectives 5<sup>e</sup>*. Montréal : Les Éditions CEC. 300 p.
- Savard, Johanne. 1994. Un projet de lecture au secondaire : le journal dialogué. *Québec Français*, no 94, p. 45-52.
- Sasseville, Bastien et Thierry Karsenti. 2005. Le discours des élèves du secondaire face à l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans l'apprentissage. In Thierry Karsenti et François Larose (dir). *L'intégration pédagogique des TIC dans le travail enseignant*. p. 61-78. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Siess, Jürgen. (dir). 1998. *La lettre entre réel et fiction*. Paris : SEDES. 222 p.
- Sillam, Norbert. 2003. *Dictionnaire de psychologie*. Paris : Larousse – VUEF. 281 p.
- Voss, Andreas. 1999. *Dictionnaire de l'informatique et de l'Internet*. Paris : Micro Application. 731 p.
- Wenglinsky, Harold. 2006. Technology and Achievement. The Bottom Line. In: *Educational Leadership. Association for Supervision & Curriculum Development*. Vol. 63. n.4. p29-32.
- Wolton, Dominique. 1999. *Internet et après ?* France : Flammarion. 240 p.